

اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي



تأليف

أ.د. عبدالعزيز عبدالوهاب البابطين

كلية التربية - جامعة الملك سعود

ⓒ عبدالعزيز بن عبدالوهاب بن سعود الباطين ، ١٤٢٤هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

الباطين، عبدالعزيز بن عبدالوهاب بن سعود

اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي - الرياض ١٤٢٤هـ.

...ص - ... سم

ردمك : ٥-٣٢٠-٤٤-٩٩٦٠.

١- التوجيه الفني التربوي

أ- العنوان

ديـــوي ٣٧١,٤٢   ١٤٢٤/٧١٧٠

ردمك : ٥-٣٢٠-٤٤-٩٩٦٠.   رقم الإيداع : ١٤٢٤/٧١٧٠

الطبعة الأولى

١٤٢٥هـ -٢٠٠٤م

حقوق الطبع محفوظة للمؤلف

بسم الله الرحمن الرحيم

محتويات الكتاب

مقدمة:

يرى المربون أن التربية هي الأداة المناسبة في إعداد الأجيال القادمة لمواجهة المستقبل وتحدياته. ولما أصبح العصر الذي نعيشه حاليا يتسم بالتغيرات المتلاحقة والتجديدات المتسارعة، فلا بد للتربية أن تواكب ذلك، من خلال تحديث أهدافها وهياكلها وبرامجها وأساليبها، ومراجعته ذلك بشكل دوري لضمان مستقبل أفضل للأجيال الصاعدة، مع المحافظة، ما أمكن، على الهوية الثقافية والخصوصية الاجتماعية والقيمية لتلك الأجيال.

وإذا كانت الأنظمة التعليمية في دول الخليج العربية قد شيدت للعلم دوراً وللتعليم صروحاً شامخة، وصممت الخطط والمناهج والبرامج الحديثة لمواكبة المستجدات العالمية، إلا أن عملية تنفيذ تلك الخطط والمناهج والبرامج الدراسية والإشراف عليها ومتابعتها ما زالت بحاجة إلى المزيد من العناية والاهتمام. ومن هنا جاء الاهتمام بالإشراف التربوي على اعتبار أنه أحد أهم أساليب تطوير العملية التعليمية التعلمية ومتابعتها وتقويمها، وخير معين في تحسين أداء المعلمين وممارساتهم، لما لذلك من انعكاس على مستوى نمو التلاميذ وتطورهم[١].

ولكي يؤدي الإشراف التربوي دوره كأسلوب تطوير للعملية التعليمية التربوية والرقي بها، كان لابد له من أن يطوّر مفاهيمه وأساليبه وأنماطه، بما يتفق والاتجاهات العالمية المعاصرة. وأن يصبح للإشراف التربوي دور أساسي وفاعل في تطوير قدرات المعلم وإمكاناته، من خلال تزويده بالمعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية، التي تمكنه من أداء عمله بكفاءة عالية. وأن ينظر للمشرف التربوي على أنه إنسان قادر على تحسين أداء المعلمين وتطوير قدراتهم

---

(١) صالحة سنقر. "تحديث التوجيه التربوي ومتطلباته"، الإشراف التربوي في الوطن العربي واقعه وسبل تطويره، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس، ١٤٠٤هـ، ص٤٧.

وإمكاناتهم، بناءً على ما لديهم من خصائص ذاتية وسمات شخصية.

ويرى بعض المربين أن هناك تشابهاً كبيراً بين عمليتي تدريب المعلمين، وتدريس التلاميذ، حيث أن كلاً منهما يراعي الفروق الفردية، فالمعلم يسعى إلى تحسين سلوك التلاميذ واتجاهاتهم، ورفع مستوى حصيلتهم العلمية، في حين يسعى المشرف التربوي إلى تحسين سلوك المعلمين واتجاهاتهم، ورفع مستواهم العلمي والمهني. ومن منظور مراعاة الفروق الفردية، انتقد أوجا وزميله باين (Oja and Pine, 1981) مؤسسات التعليم، لأنها تحاول صب المعلمين في قالب واحد عن طريق تقديم تدريبٍ موحدٍ متشابهٍ لكل المعلمين أثناء الخدمة، وملاحظتهم لطريقة متشابهة، وتقويمهم بأساليب وطرق متماثلة. ومثل هذه الممارسات الإشرافية تلغي الفروق الفردية بين المعلمين، ولا تعير لها وزناً، وتفترض أنهم متشابهون في كل شيء، وهذا أمر لا يتفق مع الواقع أو المنطق (Kaplan, 1989, p. 217)[1].

وحين أضع هذا الكتاب بين يدي القارئ يحدوني الأمل أن يسهم في تطوير الممارسات الإشرافية في المملكة العربية السعودية بخاصة، ودول الخليج العربية بعامة، حيث أحس الكاتب بأهمية تطوير تلك الممارسات وسبل تطبيقها ميدانياً، وتحسين صورتها من خلال الإفادة من التجارب العالمية الناجحة، والمستجدات التربوية بما يتفق وطبيعة مجتمعاتنا وقيمها وحاجاتها في بناء الأجيال القادمة لمستقبل أفضل.

وقد حرصنا في كتابة مادة هذا الكتاب على تجنب الموضوعات ذات العلاقة بالإشراف التربوي التقليدي، وركزنا على المفاهيم الجديدة والاتجاهات

---

(1) Kaplan, Ada Shur. Matching teacher characteristics with supervisory styles as reflected in teacher efficacy and satisfaction. U.M.I. Ann Arbor, MI Fordham University, 1989, p. 217.

الحديثة، ظناً منا بأن الإشراف التربوي التقليدي نال قسطاً وافراً من اهتمام الباحثين والمهتمين خلال العقود الماضية، في الوقت نفسه شعرنا بأن هناك حاجة ملحة لمفاهيم جديدة واتجاهات حديثة وطرح مختلف في مجال الإشراف التربوي. كما حرصنا أيضاً على تزويد المهتمين والباحثين والعاملين في مجال الإشراف التربوي بالستراتيجيات والأنماط والأساليب والأفكار العملية والقابلة للتطبيق، من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها.

والله أرجو أن ينفع بهذا الكتاب، وأن يكون عوناً للمربين والممارسين والباحثين والمهتمين في مجالات الإشراف التربوي. والله ولي التوفيق.

مفهوم الإشراف التربوي وتطوره

ارتبط الإشراف، في مفهومه العام، بجميع مناشط الإنسان وممارساته الحياتية على مر التاريخ، ولم يكن حكراً على نشاط دون سواه. وإذا نظرنا إلى التربية – في مراحلها البدائية، – على أنها حاجة الأطفال لأفكار وخبرات الكبار، واهتمام الآباء والأمهات بأبنائهم وبناتهم، وضمان معيشتهم وسلامتهم من المخاطر، فإننا ندرك العلاقات القوية بين التربية والإشراف، كما ندرك أيضاً ارتباط التربية الوثيق بوجود الإنسان على وجه هذه البسيطة.

ولا شك أن التربية الإسلامية قد أسهمت في مد الحضارة الإنسانية بالمفاهيم والأفكار الجديدة والقيم الراقية، فكان لها السبق في وضع الأسس الأولى للتربية الحديثة ومن ذلك، على سبيل المثال لا الحصر، ما يلي:

١) منحت الإنسان قيمة عالية ومنزلة راقية.

٢) نادت بفرصة التعليم للجميع

٣) نادت بالتعليم المستمر مدى الحياة.

٤) راعت الفروق الفردية، حيث ورد عن رسولنا العظيم صلى الله عليه وسلم أنه قال: "نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم"[١].

٥) ربطت بين هدفي الدين والدنيا.

٦) حثت على العمل الحرفي والكسب الشريف، والذي يمثل نواة التربية المهنية.

٧) فتحت المجال للتقويم الذاتي: حيث كان المعلمون الأوائل من السلف

---

(١) عبدالله عبدالدايم، التربية عبر التاريخ، ص ٢٤١.

الصالح يعلمون أبناء الأمة طلباً للأجر والثواب من الله سبحانه وتعالى. وحين كان المعلم يقدم علمه لتلامذته فهو يقيّم عمله ويطور أداءه ذاتياً لأنه يعتقد جازماً أن الله يراه في جميع أعماله وتصرفاته. لذلك ضرب الرعيل الأول من معلمينا أروع الأمثلة في الصدق مع النفس والأمانة على العلم في تعلمه وتعليمه، وأصبح كل واحد منهم معلماً ومشرفاً تربوياً في نفس الوقت.

ولعبت العوامل السياسية والدينية دوراً بارزاً في تشكيل فلسفة الإشراف وأهدافه وممارساته خلال الحقب التاريخية الماضية وحتى نهاية عصر النهضة الأوروبية تقريباً (حمدان، ص ٦٨)[١].

أما نشأة الإشراف التربوي بصورته الحديثة فيعتقد أنها تعود إلى عام ١٦٥٤م عندما قام المستوطنون الأوربيون في ولاية ماساشوسيتس الأمريكية بإصدار قانون يعطي الحق لأولياء الأمور ومراقبين من جامعة هارفرد في الإشراف على تعيين المعلمين الجدد في مدارس الولاية، وفق شروط معينة (ماركس وزملاؤه، ص ٨)[٢]. وفي عام ١٧٠٩م صدر قانون في مدينة بوسطن الأمريكية يسمح لأعضاء مجلس منتخب من المواطنين العاديين بزيارة المدارس وغرف الدراسة وتفقد الأدوات المدرسية والتفتيش على المعلمين وأساليب تدريسهم (ماركس وزملاؤه، ص ٩)[٢]. وفي القرن التاسع عشر أصبحت مسؤولية الإشراف التربوية موزعة بين إدارتين، هما: إدارة التربية على مستوى الولاية، وإدارة المنطقة التعليمية ... وفي بداية القرن العشرين وحتى قبيل الحرب العالمية الثانية تحولت مسؤولية الإشراف التربوي الأمريكي إلى مديري المدارس والمشرفين التربويين المتخصصين (ماركس وزملاؤه، ص ١٠)[٢].

---

(١) حمدان، محمد زياد. "تقييم وتوجيه التدريس"، جدة: الدار السعودية، ١٩٨٤م، ص ٦٨.

(2) Marks, J.R. and others. "Handbook of Educational supervision" Allyn and Bacon, Inc., Massachusetts, 1978, pp. 8-10.

وبعد الحرب العالمية الثانية، تطور مفهوم الإشراف التربوي تطوراً واضحاً، كنتيجة حتمية لتطور مفهوم التربية وأهدافها وأساليبها، ونظريات التعلم، ونظريات العلاقات الإنسانية، وعلم الاجتماع، ومدارس علم النفس ونظرياته، ومفهوم المناهج الدراسية وطرق التدريس، وأساليب الاتصالات الإنسانية وأنماطها، ونظريات الإدارة التربوية، وأساليب القيادة التربوية. وأصبحت عملية الإشراف التربوي غير مقيدة بمجال محدد من مجالات العملية التربوية، بل ترتبط بجميع المجالات التربوية والتفاعلات الناجمة عنها. كما أصبحت مهمة الإشراف التربوي واسعة وشاملة، ودور المشرف التربوي الحديث كبيراً في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية وتطويرها. وهذا الوضع الجديد فرض على المشرف التربوي أن يكون ذا علم ودراية في الحقول التالية: القيادة التربوية، والإدارة التربوية، والاتصالات الإنسانية، والمناهج الدراسية وطرق التدريس، والوسائل والأنشطة التعليمية، وعلم النفس، والإشراف التربوي وفلسفته وأهدافه، والعلاقات الإنسانية، وأساليب التدريب، وطرق البحث العلمي.

وعموماً، فإن الإشراف التربوي مر بعدة مراحل خلال القرن العشرين، حيث كان ينظر إليه في بداية الأمر على أنه امتداد للإدارة التربوية، ثم أصبح أكثر ارتباطاً بالمنهج الدراسي وطرق التدريس، وبعد ذلك ارتبط الإشراف التربوي بحركة العلاقات الإنسانية. وقد لخصت رداح الخطيب الاتجاهات الرئيسية التي مر بها الإشراف التربوي كما يلي[1]:

١) الإشراف التربوي هو عملية فنية محضة، حيث يركز الإشراف جلّ اهتمامه

---

(١) الخطيب، رداح وآخرون: الإدارة والإشراف التربوي. اتجاهات حديثة. الرياض، مطبعة الفرزدق التجارية، ١٩٨٧م، ص ص ١٢٥-١٢٨.

على تصميم المناهج الدراسية وتطويرها.

٢) الإشراف التربوي هو عملية إدارية، حيث ينظر إلى الإشراف التربوي على أنه أحد جوانب الإدارة المدرسية.

٣) الإشراف التربوي هو علاقات إنسانية، حيث ينظر إلى الإشراف على أنه تعامل بين المشرف التربوي والمعلم، مبني أساساً على مجموعة من العلاقات والنشاطات الإنسانية (رداح الخطيب، ص ص ١٢٥ – ١٢٨).

ومن ناحية أخرى، ونتيجة لاختلاف مسميات الإشراف التربوي (تفتيش، توجيه، إشراف)، وتعدد اتجاهاته فقد أصبح للإشراف التربوي تعريفات كثيرة ومتباينة، ومن تلك التعريفات: تعريف ويلز (Wiles) للإشراف التربوي على أنه: "نشاط ذو غاية، يوجد من أجل معاونة المدرسين على أداء وظيفتهم بطريقة أفضل" [1]. ويرى كروفت (Croft) أن الإشراف التربوي هو: "الجهود الرامية لتنسيق النمو المستمر للمعلمين، ورفع مستوى ذلك النمو"[2]. وقد حدد نشوان مفهوم الإشراف التربوي على أنه: "عملية تعاونية تشخيصية تحليلية، علاجية مستمرة، تتم من خلال التفاعل البناء المثمر بين المشرف والمعلم بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم" (نشوان، ص ١٣٧). ويرى موشير (Mosher) وبريل (Purpel) أن الإشراف التربوي "مهمة قيادية وتدريبية ... وتعليم المعلمين كيفية التعليم"[3]. وعرف بوردمان (Bordman) الإشراف التربوي بأنه (المجهود الذي يبذل لتنسيق النمو المستمر للمعلمين في المدرسة فرادى أو جماعات وتوجيهه،

---

(١) بالغنيم، نعيمة: الممارسات الإشرافية بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية للبنات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤١٠هـ ص ١٩.

(٢) العاصم، محمد إبراهيم: واقع الإشراف التربوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود،١٤١٦هـ ، ص ١٢.

(٣) مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية، الإشراف التربوي بدول الخليج العربي واقعه وتطوره، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية، الرياض ١٤٠٦هـ ص ٤٣.

ورفع مستواه...)[١]. ويعتقد داريش (Daresh) "أن الإشراف التربوي هو التعرف على قدرات العاملين في المؤسسات التربوية وإمكاناتهم، وتوجيههم لخدمة أهداف التربية والتعليم"[٢]. وقام سابوني وشيرين (Sapone and Sheeren) بحصر جميع الاتجاهات التي مر بها الإشراف التربوي خلال الحقب الزمنية الماضية، ثم أكدا على أن آخر تلك الاتجاهات هو اهتمام الإشراف التربوي ببناء وتطوير قدرات وإمكانات الأفراد العاملين في حقل التربية والتعليم والتركيز عليها مع التأكيد على الحوافز الذاتية الداخلية للفرد في تأدية العمل، بدلاً من المثيرات والحوافز الخارجية[٣].

ونتيجة للتطور الكبير في الفكر التربوي وممارساته الميدانية، فقد أصبح مفهوم الإشراف التربوي يهتم بجميع عناصر العملية التعليمية التعلمية والمتمثلة بالمعلم والمتعلم والمناهج الدراسية وطرق التدريس والبيئة المادية والاجتماعية في المؤسسة التعليمية.

وخلاصة القول هي أن معظم الباحثين والمهتمين في مجال الإشراف التربوي يرون أن اتساع مفهوم الإشراف وشموله أدى إلى عدم دقته ووضوحه. غير أن عدم وضوح مفهوم الإشراف قضية مبالغ فيها إلى حد بعيد، لأن الإشراف التربوي هو حقل تطبيقي من حقول التربية المتعددة، وهو ليس علماً مستقلاً كعلم النفس أو الفيزياء مثلاً. وحين يكون مفهوم الإشراف شاملاً وواسعاً لأنه مرتبط بحاجات الإنسان ومتطلباته وطموحاته وآماله الواسعة المتجددة والتي لا تستقر على حال. فضلاً عن أن الإشراف التربوي يسعى دائماً للإفادة مما حققته العلوم

---

(١) الخطيب، رداح، مراجع سابق.
(2) Daresh J.C. Supervision as a proactive process wareland press, Inc. Illinois, 1989, p. 21.
(3) Sapone, C.V., and Sheeran, T.J.A. Fourht wave model for supervision and Evaluation. NASSP Bulletin. Vol. 75 No. 536 Sept. 1991, p. 68.

الإنسانية، مثل: علم الإنسان، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الاقتصاد، والعلوم السياسية، ونظريات الاتصالات الإنسانية. كما أن اختلاف فلسفات التربية وتنوع مدارس علم النفس في مجال تحديد أنماط سلوك الفرد والجماعة وتفسيره أسهمت في توسيع مدارك المهتمين وفهمهم للإشراف التربوي.

لذلك فإن معظم الباحثين التربويين يعيبون على الإشراف التربوي كونه يتراوح في ممارساته بين الإدارة، والقيادة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والعلاقات الإنسانية، والاتصالات الإنسانية. علماً بأن أغلب المهتمين والمشتغلين في مجال التربية والتعليم يدركون العلاقة الوثيقة والديناميكية بين الحقول المتنوعة للتربية، ويدركون، أيضاً، صعوبة الفصل بينها في كثير من الأحيان. وحين يمارس المشرف دوره التربوي الصحيح في متابعة سير العملية التعليمية التعلمية، والمتمثل في عمل المعلم والمتعلم والمنهج الدراسي والبيئة المدرسية، فإن المشرف التربوي يمارس بالحقيقة جميع الأدوار التالية: القيادة التربوية، الإدارة، والعلاقات الإنسانية، متابعة تطبيق المناهج الدراسية وسبل تطويرها.

وبالرغم من اتساع مجال الإشراف التربوي وشموله لجميع حقول التربية يعد أمراً مبرراً ومقبولاً، إلا أن عملية تنفيذه لم تأخذ طريقها الصحيح. حيث أن قيام إنسان واحد (المشرف التربوي) بجميع هذه الأدوار العظيمة والجسيمة هو عمل غير صحيح خاصة أن المرحلة الزمنية التي نعيشها حالياً تدفعنا بقوة إلى تحقيق تطور كيفي، وجودة نوعية في شتى المجالات بما فيها التربية والتعليم. إن ما يقوم به المشرف من أعمال ومهمات حسب المفهوم الحديث للإشراف التربوي ينبغي أن يتصدى لها فريق عمل يشتمل على عدد من الخبراء والمستشارين في فروع التربية المتعددة، مع عددٍ كافٍ من الناسخين والكتبة مزودين بالتقنيات وأساليب الاتصال الحديثة وكل ما يلزم تنفيذ عملية الإشراف في سبيل بلوغ

أهدافها المرسومة بكفاءة عالية.

وتسهيلاً للعمل يمكن توزيع فريق العمل من المشرفين التربويين على مستويين، كل مستوى مكمل للآخر: فالمستوى الأول من المشرفين التربويين تناط به مهمة تشخيص الواقع وجمع البيانات والمعلومات الأولية عن طريق القيام بالزيارات الميدانية والاتصالات واللقاءات المباشرة بالجهات المعنية، أما المستوى الثاني من المشرفين التربويين فتسند إليه مهمة العلاج وتحسين الواقع وتطويره عن طريق إجراء الدراسات والأبحاث العلمية وعقد الندوات والمؤتمرات واللقاءات التربوية وإقامة الدورات التدريبية وورش العمل. والمشرفون التربويون المصنفون بالمستوى الثاني يفترض أن يكونوا من ذوي الكفاءات والمؤهلات العلمية العالية والخبرات التربوية المتميزة.

ولكون مفهوم الإشراف التربوي وتطويره هو موضوع النقاش، فمن غير المناسب التحدث هنا عن تصور شامل مفصل لمهام ومسؤوليات المعنيين بتنفيذ عملية الإشراف التربوي وممارساته. ولعل هذا التصور الإجمالي والعام يكون خطوة صحيحة في طريق تفعيل دور الإشراف التربوي ومحاولة لإزالة اللبس الذي دار حول مفهومه. ومما يدعّم تصورنا العام هو ما ذكره ماركس وزملاؤه (Marks and others) من أن مسؤولية تنفيذ الإشراف التربوي مرت بمراحل عدة هي[1]:

المرحلة الأولى: كانت مسؤولية الإشراف مناطة بمواطنين عاديين.

المرحلة الثانية: كانت مسؤولية الإشراف موزعة بين إدارتين هما إدارة التربية التابعة لحكومة الولاية، وإدارة التربية التابعة للمنطقة التعليمية.

المرحلة الثالثة: كانت مسؤولية الإشراف مشتركة بين مدير المدرسة ومشرفين

(1) Marks, J.R, and others, 1978, pp. 10-11.. مرجع سابق

تربويين متخصصين.

المرحلة الرابعة: كانت مسؤولية الإشراف مشتركة بين مدير المدرسة، ومشرفين تربويين متخصصين، وأخصائيين في المناهج الدراسية، ومجموعة من المنسقين، ومجموعة من الخبراء والاستشاريين، وغيرهم.

المرحلة الخامسة(الأخيرة): أصبحت مسؤولية الإشراف التربوي موزعة بين الفئات التالية: المعلمين، ومديري المدارس، ومشرفين تربويون متخصصين، واستشاريين في حالات معينة، ومجموعة من المنسقين، ومجموعة من الخبراء، وأخصائيين في البحث العلمي، وأخصائيين في العلاقات العامة.

وأخيراً، أود أن ألفت النظر إلى أنه بعد الرجوع إلى الأدبيات والمصادر المختلفة في مجال الإشراف التربوي، تبين أن هناك تركيزاً كبيراً على المسميات الثلاثة التالية: تفتيش، وتوجيه، وإشراف، على اعتبارها تمثّل مراحل تطور مفهوم الإشراف التربوي. وتبين أن هذه المسميات لا تدل على معانيها الحقيقية ولا تتفق مع مفاهيمها وتطبيقاتها الميدانية، وبالتالي فهي لا تتعدى كونها تغيير ألفاظ. ومما يدل على ذلك هو أن بعض الأنظمة التربوية التي اعتمدت مسمى الإشراف التربوي رسمياً لم تزل تمارس ما يسمى بالتفتيش. في حين أن أنظمة تربوية أخرى اعتمدت مسمى التفتيش رسمياً، كبريطانيا مثلاً، إلا أنها تعتبر من الأنظمة التربوية المتقدمة عالمياً. ومن هذا المنطلق تجنبت الخوض في ألفاظ ومسميات الإشراف التربوية، واتجهت إلى طرق الموضوع من زاوية أخرى، والله أعلم.

العوامل الأساسية المؤثرة في تشكيل مفهوم الإشراف التربوي وتطوره:

إن الممارسات الإشرافية في مجال التربية والتعليم مبنية أساساً على واحدة أو أكثر من الحركات التالية:

(١) الحركة العلمية التقليدية:

في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، برزت حركة تطويرية في ميدان الصناعة الأمريكية أطلق عليها إدارة الورش، ثم عرفت بالإدارة العلمية. ويعد فريدريك تيلور (Freerick Taylor) من رواد هذه الحركة، حيث ركز دراساته وأبحاثه علي شركات الحديد والصلب الأمريكية. وقد بنى تيلور نظريته على ملاحظاته ومشاهداته التالية[١]:

١) أن العاملين لم يحاولوا إطلاقاً رفع كفايتهم الإنتاجية، لعدم وجود دافع قوي يحفزهم على زيادة الجهد.

٢) أن أجر الفرد في المؤسسة يحدد حسب وظيفته وأقدميته، وليس حسب قدراته وخبراته ومهاراته الإنتاجية، فأدى ذلك إلى هبوط مستوى أداء الفرد النشيط إلى مستوى أداء الفرد غير النشيط، ما دام يحصل على نفس الأجر.

٣) جهل الإدارة بمقدار الوقت اللازم لإنجاز العمل المطلوب مما أدى إلى زيادة الفاقد في العمل وارتفاع تكلفته.

٤) جهل رجال الإدارة بالنظم الواجب اتباعها لتنظيم العلاقة بين العمل والعاملين، والطرق الواجب استخدامها للحد من التلاعب وضياع الوقت. ولاحظ تيلور تكرار تهرب العمال من العمل، أو التظاهر بالعمل دون أن

---

(١) مطاوع، إبراهيم، عصمت، وأمينة أحمد حسن، الأصول الإدارية للتربية، دار الشروق، جدة، ١٩٨٢، ص ص ٣١-٣٢.

يكون هناك إنتاج حقيقي. وقد علل تيلور وجود هذه الظاهرة بسببين:

أ) الطبيعة البشرية: يميل الفرد بطبعه إلى الكسل والبطء في العمل إذا لم يكن هناك مصلحة شخصية تحقق له حاجة ضرورية.

ب) إن سوء علاقة الفرد بزملائه أو رئيسه يؤدي إلى انخفاض أدائه وإنتاجيته.

٥) اعتقاد بعض العاملين أن زيادة إنتاجيتهم سوف تتسبب في فصل عدد منهم عن العمل.

وبعد أن لاحظ تيلور أن إنتاجية العاملين أقل من طاقاتهم الحقيقية، بدأ في البحث عن وسيلة مناسبة لأداء العمل. وكان هدفه من ذلك هو تقليل ثمن وحدة الإنتاج، وتحسين الكفاية الصناعية عن طريق تطوير الإدارة؛ لذلك كرس تيلور دراساته حول إمكانية استغلال جهد العامل وطاقاته الجسدية في الإنتاج إلى أقصى درجة ممكنة.

يعتبر تيلور أباً للإدارة العلمية؛ لأنه وضع أربعة مبادئ علمية للإدارة هي:

أ) تحديد نوع وكمية العمل المطلوب أداؤه من كل فرد.

ب) إيجاد أسلوب علمي لطريقة اختيار العمال وتدريبهم وتطويرهم.

ج) التعاون بين الإدارة والعمال.

د) تقسيم الواجبات والمسؤوليات بين الإدارة والعمال؛ فتختص الإدارة بمهمة التخطيط، ويقوم العمال بمهمة التنفيذ.

ولكون تيلور يربط الأجر بعدد الوحدات المنتجة، فهو يرى ضرورة وجود عدد من المراقبين والملاحظين لكل عامل. والإدارة العلمية تتبنى الفلسفة الأوتوقراطية التسلطية في تحقيق أهدافها، فتنظر إلى العاملين على أنهم أفراد تابعون ومستأجرون بموجب عقد عمل لأداء أعمال محددة من أصحاب العمل.

وقد انعكس هذا الاتجاه العلمي من إدارة المصانع وميدان الصناعات والمال والأعمال إلى ميدان التربية وفروعها المتعددة. وبذا انتقل الإشراف التربوي في طبيعته وممارساته من العشوائية والارتجالية والاجتهادات الفردية إلى التفكير العلمي المنظم المبني على التحليل والقياس والموضوعية في معالجة القضايا التربوية المختلفة. وتأثر الإشراف التربوي بمبادئ الحركة العلمية بشكل واضح؛ ومن أهم تلك التأثيرات ما يلي:

١) أصبحت مسؤولية التخطيط بيد المشرف التربوي والقيادات التربوية الأخرى، وأسندت للمعلم مهمة تنفيذ العمل التربوي. وأصبح المعلم متلقياً لما يمليه عليه المشرف التربوي من توجيهات وإرشادات، ومنفذاً لسياسات وخطط المديرين والمشرفين التربويين.

٢) تم منح المشرف التربوي سلطة ونفوذاً كبيرين في تحديد أساليب تحسين مستوى أداء المعلم وتطويره.

٣) مُنحت الأنظمة والقوانين في مجال التربية والتعليم ثقة كبيرة في توجيه الممارسات الميدانية؛ فأصبح المشرف التربوي يهتم كثيراً بمتابعة المعلمين للتأكد من تطبيقهم لأنظمة التعليم بالمدارس، والسير بموجبها خطوة خطوة.

٤) أصبح المعلم يؤدي دوره التعليمي التعلمي بطريقة "روتينية" رتيبة وبعيدة عن روح الابتكار والتجديد، وذلك نتيجة لتقييده بأساليب عمل محددة بدقة لا يمكن أن يحيد عنها.

٥) أصبح المنفذون (المعلمون) للعملية التعليمية مرتبطين بشكل رأسي ومباشر بالمخططين ذوي المراتب الأعلى في نظام التعليم. وكان ذلك نتيجة لتطبيق المركزية في اتخاذ القرار التربوي في المؤسسة التربوية.

٦) أصبحت العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم هي علاقة رئيس ومرؤوس،

وعلى المرؤوس (المعلم) التقيد الصارم بتوجيهات الرئيس (المشرف التربوي) والامتثال لأوامره، فكان نتيجة لهذا الوضع شعور المشرف التربوي بالتفاخر والتعالي على المعلم.

إن تطبيق الأسلوب العلمي في مجال الإشراف التربوي مبني أساساً على الاعتقاد بأن التعليم هو علم، ويفترض أن يقوم بدور فاعل في تحديد تفكير الإنسان وسلوكه بدقة ومنطقية. ومن هذا المنظور، تم تطبيق الأسلوب العلمي في الإشراف التربوي بطريقة لا تراعي طبيعة العلوم الإنسانية. وبالرغم مما حققته النظرية العلمية التقليدية من بعض النجاح في قطاع المال والأعمال والصناعات، إلا أنها لم تحقق ذلك النجاح في مجال التربية والتعليم. وفيما يلي عدد من أوجه النقد الموجه إلى فكر تيلور الخاص بالإدارة العلمية:

١) عدم إتاحة الفرصة للعمال بالاشتراك في عملية التخطيط للعمل، أدى إلى عزلة العمال وشعورهم بضعف الانتماء لمؤسسة الإنتاج.

٢) تجاهل الفروق الفردية بين العاملين نتيجة لتحديد الأسلوب المثالي في إنجاز العمل.

٣) ضعف العلاقات الإنسانية داخل مؤسسات الإنتاج.

٤) تقييد الحرية الفردية لدى العاملين نتيجة لميل الإدارة العلمية إلى استخدام الأساليب السلطوية "الدكتاتورية" في التعامل.

ومن إيجابيات الإدارة العلمية التقليدية أنها أدخلت إلى ميدان الصناعة مبادئ جديدة وفلسفة جديدة في العلاقة بين الإدارة والعاملين، وعالجت الكثير من المشاكل الصناعية التي تولدت عن الثورة الصناعية الأولى[١].

---

(١) الشنواني، صلاح، إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية" مدخل الأهداف، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر، الإسكندرية ١٩٨٦، ص ٤٥٧.

كما أنها حشدت الطاقات والعقول ضد استغلال الإنسان لأخيه الإنسان، وبلورت اتجاهاً جديداً يدعو إلى تقدير الإنسان والرفع من شأنه أينما كان. ويتمثل هذا الاتجاه الجديد في حركة العلاقات الإنسانية.

(٢) حركة العلاقات الإنسانية:

تعد ميري فوليت (١٨٦٨ – ١٩٣٣م) Mary Follet أول من اهتم بدراسة النواحي الإنسانية، إلا أن بداية حركة العلاقات الإنسانية تعود إلى إيلتون مايو Elton Mayo [١]. إذ تعتبر دراسات وأبحاث مايو وزملائه في شركة كهرباء الغربية بالولايات المتحدة الأمريكية هي البداية الحقيقية لظهور حركة العلاقات الإنسانية. وينظر إلى مفهوم العلاقات الإنسانية على أنه حفز العاملين في التنظيم، ودفعهم إلى ذلك، لإشاعة روح الفريق بينهم، وإشباع حاجاتهم، وتحقيق أهداف التنظيم بفاعلية[٢].

وبمراجعة الشنواني لعدة تعريفات للعلاقات الإنسانية، استخلص منها ثلاثة أهداف رئيسية للعلاقات الإنسانية، هي[٣]:

١) أن تعمل على تنمية روح التعاون بين الأفراد والمجموعات في محيط العمل.
٢) أن تحفز الأفراد والمجموعات إلى الإنتاج.
٣) أن تمكن الأفراد من إشباع حاجاتهم الاقتصادية والنفسية والاجتماعية.

قامت هذه الحركة، في مجال الإدارة، على الاهتمام بحاجات الإنسان الفردية

---

(١) مطاوع، إبراهيم عصمت، وأمينة أحمد حسن، الأصول الإدارية للتربية، دار الشروق، جدة، ١٩٨٢م، ص ص ٤٦-٤٨.
(٢) عبدالهادي، حمدي أمين، الإدارة العامة في الدول النامية، الأصول العلمية وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٠م، ص ٣٥.
(٣) الشنواني، صلاح، إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية "مدخل الأهداف"، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر، الإسكندرية ١٩٨٦، ص ٤٩٨.

والاجتماعية، وكيفية إشباع تلك الحاجات من أجل زيادة فاعليته في أداء عمله. وقد استفادت التربية بعامة والإشراف التربوي بخاصة من تلك الأفكار الجديدة، واتضح ذلك جلياً في إيجاد علاقة إنسانية متميزة بين المشرف التربوي والمعلمين في ميدان التربية والتعليم. وأصبح دور المشرف التربوي هو إشاعة شعور الرضا بين المعلمين من خلال إظهار روح الاهتمام بكل معلم على أنه إنسان يستحق الاحترام والتقدير. ولكي يبلغ الإنسان درجة عالية من الرضا الوظيفي، ينبغي أن تتحقق حاجاته النفسية والاجتماعية. ويمكن تقسيم النظريات التي اهتمت بالدوافع إلى مجموعتين، هما:

أولاً: نظريات خاصة بالفرد: ومنها نظرية مازلو (Maslow):

صنف مازلو الحاجات الإنسانية في تدرج هرمي على النحو التالي:

أ) الحاجات الفسيولوجية الأساسية وهي حاجات ضرورية للحياة.
ب) الحاجة إلى الأمن والضمان.
ج) الحاجة إلى الصداقة والعلاقات مع الغير.
د) الحاجة إلى الاحترام والتقدير.
ه) الحاجة إلى تحقيق الذات.

وتعتمد نظرية مازلو على فهم عدد من الافتراضات الأساسية التالية[١]:

أ) الحاجات يمكن ترتيبها ترتيباً هرمياً، حيث يجب إشباع الحاجات الدنيا أولاً (ولو إشباعاً نسبياً) حتى يتيسر إشباع حاجات المستوى الأعلى. والدافع هو حاجة يهتم بها الفرد، ولم يصل مستوى الإشباع فيها إلى المستوى المطلوب.

---

(١) الكناني، ممدوح عبدالمنعم، مدى تحقق التنظيم الهرمي للحاجات عند ماسلو، مكتبة ومطبعة مصر، ١٩٨٧م، ص ص ٧-١٤.

ب) إشباع الفرد لمجموعة معينة من الحاجات في مستوى محدد يترتب عليه إثارة مجموعة الحاجات التالية لها في ترتيب الأولوية وبروزها. مثال ذلك إشباع الفرد لحاجاته الفسيولوجية يؤدي إلى إثارة حاجات الأمن وسيطرته على سلوكه، وهكذا بالنسبة للحاجات الأخرى.

ج) إن الحاجة الأكثر غلبة وسيطرة سوف تحتكر الوعي وتنزع إلى تنظيم تعبئة الإمكانات المختلفة للكائن العضوي، وتعمل كمركز لتنظيم السلوك. فالسلوك تنشطه الحاجات غير المشبعة؛ وذلك لأن أفعال الفرد وأنشطته تسعى لإنهاء حالة التوتر الناتجة عن الحاجات غير المشبعة.

د) عندما يتجه الفرد لإشباع حاجة في مستوى أعلى، فيعني أن الحاجات الدنيا تكون مشبعة نسبياً لديه.

ه) يختلف نظام الحاجات لدى الأفراد باختلاف مراحل نموهم، فحاجات الطفل الصغير مثلاً تنحصر أغلبها في الحاجات الفسيولوجية والشعور بالأمن والحب بجانب الحاجات الفردية لنموه، ثم تبدأ بعد ذلك ظهور الحاجات الأعلى والأرقى (الكناني، ص ص ٧-١٤).

ثانياً: نظريات خاصة بالبيئة: ومنها نظريتا ماكرجور (McGregor):

نظريتا X ، Y لماكرجور : تقوم نظرية (X) على الافتراضات التالية:

أ) الإنسان العادي كسول بطبعه، ولا يحب العمل، ويتجنبه ما أمكن ذلك، لذا ينبغي إجبار معظم الناس على القيام بأعمالهم، وتهديدهم باستخدام العقاب لحملهم على العمل، وتحقيق الأهداف المرجوة.

ب) يفضل الإنسان العادي أن يكون تابعاً، ويبحث عن الأمن الذي يضمن له حياة شريفة.

ج) يتجنب الإنسان العادي تحمل المسؤولية.

وقد أشار ماكرجور إلى أن نظرية X ترى أن الإنسان يُقبل على العمل نتيجة لدوافع "حوافز" خارجية وخوفاً من العقاب، إلا أن السلوك القيادي المتمثل في إصدار الأوامر والتوجيهات وتقييد الحرية لا يولدّ لدى الإنسان دوافع داخلية في تأدية العمل. وعليه فالمشرف التربوي الذي يؤمن بنظرية X هو إنسان تسلطي في تعامله مع جماعة المعلمين وغيرهم، بهدف ضمان تحقيق الأهداف المرجوة من العملية الإشرافية.

أما نظرية (Y) فتقوم على الافتراضات التالية:

أ) يؤدي الإنسان جهداً عقلياً وجسمياً في تأدية العمل بشكل طبيعي وتلقائي كما لو كان يلعب أو يتمتع براحة واستجمام.

ب) يمارس الإنسان عمليات التوجيه والضبط الذاتيين من أجل خدمة أهداف العمل إذا كان ملتزماً بأهدافه وتطلعاته.

ج) الالتزام بالعمل وأهداف المؤسسة هو نتيجة لحصول الفرد على مكافأة متمثلة في إنجاز الفرد لعمله بشكل جيد.

د) يستطيع الإنسان العادي تعلم تحمل المسؤولية. وتجنب المسؤولية وتحملها والبحث عن الأمن الذاتي جميعها صفات مكتسبة، يمكن للفرد اكتسابها من البيئة المحيطة به.

ه) قدرة الإنسان على ممارسة الأمور التالية بدرجة عالية نسبياً: التصور الشامل، والبراعة والإبداع في حل المشكلات التي تواجه المؤسسة التي يعمل بها.

و) ظروف هذا العصر (الصناعي والتكنولوجي) دفعت بالإنسان العادي إلى عدم استثمار إمكاناته العقلية بشكل كامل.

اشتق ماكرجور نظرية (Y) أصلاً من الدراسات والأبحاث في مجال

العلوم الاجتماعية التي تهتم كثيراً بالفرد لكونه إنساناً. وعليه، فإن المشرف التربوي الذي يؤمن بنظرية (Y) يكون مشاركاً وديموقراطياً وشورياً في تعامله مع المعلمين وغيرهم.

وقد شجعت مدرسة العلاقات الإنسانية على استقصاء الدوافع الإنسانية الداخلية والخارجية ودراستها، وكيفية تنميتها وإشباعها من أجل رفع الروح المعنوية ومستوى الرضا لدى العاملين في القطاعات المختلفة بما يحقق تحسين الأداء وزيادة الإنتاج.

إن حركة العلاقات الإنسانية جاءت بأفكار نظرية جيدة ومهمة، إلا أن بعضها كان غير قابل للتطبيق. فضلاً عن أن المغالاة في استخدام العلاقات الإنسانية جعل الأهداف الشخصية فوق الأهداف العامة للمؤسسة، وأصبح المشرف التربوي يجامل المعلم بدرجة كبيرة على حساب العمل وأهدافه، مما نجم عنه تكاسل المعلم في أداء عمله، فانخفض عطاؤه وإنتاجيته. ولقد حدد سيرجوفاني (Sergiovanni) عدداً من المآخذ على أسلوب تطبيق العلاقات الإنسانية في مجال التربية والتعليم وهي[1]:

أ) عدم القدرة على تمكين المعلم من النمو المهني إلى أقصى درجة ممكنة.

ب) عدم التمكن من تفجير طاقات المعلمين واهتماماتهم إلى الحد المطلوب.

ج) انصب الاهتمام كثيراً على تلبية الاحتياجات الإنسانية الدنيا.

د) أعطيت الأولوية والهيمنة لحاجات المعلمين الاجتماعية، وتهيئة المناخات المناسبة لتفاعلهم فيما بينهم.

هـ) ضعف الاهتمام بقضايا تربوية مهمة مثل: الحصيلة العلمية، وتحدي

(1) Segiovanni, Thomas, J., "Supervision of Teaching", ASCD 1982 Yearbook, ASCD Alexandria, Virginia, 1982, pp. 109-110.

القدرات، والمسؤولية، والتغذية الراجعة.

ونتيجة لهذه المآخذ بدأت الأصوات تتعالى ضد الأفكار التي جاءت بها حركة العلاقات الإنسانية.

(٣) الحركة العلمية الحديثة:

جاءت الحركة العلمية الحديثة وتطبيقاتها في مجال التربية عموماً، والإشراف التربوي بشكل خاص، كرد فعل ضد ممارسات حركة العلاقات الإنسانية، خاصة فيما يتعلق بدور المعلم داخل حجرة الصف[1]. وتعتبر الحركة العلمية الحديثة امتداداً للنظرية العلمية التقليدية التي قادها تيلور، وتشترك الحركتان العلميتان في الأبعاد الثلاثة التالية: السيطرة، تحمل المسؤولية، ومستوى الكفاية. وركزت الحركة العلمية الحديثة في مجال الإشراف التربوي على الأمور الثلاثة التالية: الكفايات اللازمة للمعلم والمشرف التربوي ومدير المدرسة، ومستوى الأداء والإنجاز، وتحليل العلاقة بين تكلفة العمل وفائدته أو مردوده الاقتصادي.

ويرى أصحاب الحركة العلمية الحديثة إن حركة العلاقات الإنسانية لم تهتم كثيراً بطبيعة العمل التربوي، ولم تحدد بوضوح الأهداف المراد تحقيقها. لذا أسهمت الحركة العلمية الحديثة في تحليل العمل إلى أجزاء صغيرة أو كفايات (مهارات) تعليمية لازمة لعمل المعلم والمشرف التربوي ومدير المدرسة، وحددت مستويات الإنجاز المطلوبة في العمل التربوي. كما أسهمت في وضع ضوابط دقيقة لقياس مستوى العمل التربوي مثل أدوات ملاحظة التدريس، وقوائم الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم ولجميع العاملين في حقل التعليم.

(1) Segiovanni, Thomas, J., "Professional supervison for professional Teacher", ASCD Alexandria, VA., 1975, p. 3.

ولم تعد الحركة العلمية الحديثة كسابقتها في عدم مراعاة العلوم الإنسانية، بل أصبحت تؤمن باستخدام أساليب علمية مناسبة لطبيعة التربية والإشراف التربوي. ويرى أصحاب الحركة العلمية الحديثة أنهم يتبعون أيديولوجية ديموقراطية. ولكون الحركة العلمية الحديثة متأثرة كثيراً بالمدرسة السلوكية، فإنها ترى أن دوافع المعلم للعمل هي خارجية وليست نابعة من داخل المعلم.

ويخلص سيرجوفاني إلى أن جميع هذه الحركات: الحركة العلمية التقليدية، وحركة العلاقات الإنسانية، والحركة العلمية الحديثة تشترك في عدم القناعة بقدرات المعلم ونقص الثقة في إمكانية إشراكه بأنشطة المدرسة وبرامجها[1]. مما جعل أنظار المهتمين بمجال الإشراف التربوي والإدارة التربوية تتجه إلى الاستفادة من إيجابيات الحركات العلمية والعلاقات الإنسانية في تنمية الموارد البشرية، مع العناية والاهتمام بالقدرات والإمكانات الخاصة للعاملين في حقل التربية والتعليم.

(٤) حركة التنمية البشرية:

بالرغم من أن هناك من يرى أن الإشراف التربوي الحالي عاد من جديد إلى ممارساته التفتيشية السابقة، إلا أن حركة تنمية الموارد البشرية تفرض وجودها وهيمنتها على ساحة الإشراف التربوي وتطبيقاته الميدانية في الوقت الراهن[2]. ومن منظور هذه الحركة، أصبحت مهمة المشرف التربوي هي مساعدة العاملين في المؤسسات التربوية، ورفع مستوى مهاراتهم وفاعليتهم إلى أقصى

---

(1) Segiovanni, Thomas, J., "Professional Supervision for professional Teacher", ASCD, Alexandria, VA., 1975, p. 3.

(2) Daresh, John C., Supervision as a proactive process", Wareland Press, Inc., U.S.A. 1989. pp. 18.

درجة ممكنة[1]. ويرى أصحاب حركة التنمية البشرية ضرورة الدمج والتنسيق بين حاجات العاملين كأفراد وحاجات العمل المدرسي كمؤسسة. كما يرى أصحاب هذه الحركة أن نمو وتطور نظام التعليم مرتبط بدرجة كبيرة بمستوى فاعلية منسوبيه كأفراد وجماعات.

وقد حدد سيرجوفاني، في الكتاب السنوي لجمعية المناهج الدراسية والإشراف التربوي الأمريكية، عدداً من الأسس والمنطلقات التي تقوم عليها الممارسات الإشرافية في ضوء حركة التنمية البشرية وهي:

١) يرغب المعلمون في تحقيق الأهداف المهمة بدرجة عالية من الفاعلية والإبداع.

٢) إن معظم المعلمين قادرون على ممارسة المسؤولية، والمبادأة، والإبداع بشكل أفضل مما يؤدون به أعمالهم حالياً.

٣) يساعد المشرف التربوي جميع المعلمين على كيفية استثمار طاقاتهم وقدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة.

٤) يشجع المشرف التربوي جميع المعلمين على المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات المهمة و "الروتينية" البسيطة على حد سواء.

٥) إن جودة مستوى اتخاذ القرارات تسهم في تحسين مستوى المشرفين التربويين والمعلمين معاً إلى أعلى درجة ممكنة، خاصة في الجوانب التالية: التفكير الإبداعي، والخبرة، وتنمية القدرات الخلاقة.

٦) يشجع المشرف التربوي زملاءه المعلمين على تحمل المسؤولية الكاملة في التوجيه الذاتي وضبط النفس من أجل تحقيق الأهداف التي أسهم الجميع في

---

(1) Daresh, John C.,, 1989, p.18.

صنعها[1].

وقـام لتون وسترنجر (Litwin and Stringer) بدراسة تحليلية للنظم الإدارية وتوصلا إلى أن هناك ثلاثة أنماط تنظيمية هي على النحو التالي[2]:

١) التنظـيم البيروقراطـي: يتصف هذا التنظيم بمناخ مؤسسي مغلق، وبمستوى أداء منخفض، ورضا متدن لدى العاملين.

٢) التنظـيم المبني على العلاقات الإنسانية: يتصف هذا التنظيم بمناخ مؤسسي أخـوي وحمـيم وداعـم. وبالرغم من أن هذا التنظيم يتمتع منسوبوه بدرجة عالـية جداً من الرضا وبمستوى عالٍ من الإبداع، إلا أن أداءهم في العمل كان منخفضاً.

٣) التنظـيم المبنـي على التنمية البشرية: يتسم هذا التنظيم بمناخ مؤسسي داعم للجهـود ومـوجه إلى تحقيق أهداف محددة، ويتسم بدرجة عالية من الأداء والإبداع، ويتمتع منسوبوه بمستوى عالٍ من الرضا عن العمل.

والشكل التالي يوضح التنظيمات الثلاثة المذكورة أعلاه:

شكل رقم (١)

يوضح الفروق بين ثلاثة تنظيمات إدارية

تسلسل	نمط القيادة	المناخ المؤسسي العام	مستوى الفاعلية
١	البيروقراطية	مغلق	رضـا منخفض، أداء منخفض
٢	العلاقات الإنسانية	حميم، داعم، وأخوي	أداء منخفض، رضا عال جداً، وإبداع عال
٣	التنمية البشرية	داعم ومؤيد، وموجه نحو أهداف مهمة	أداء عال جداً، رضا عال، إبداع عال جداً

(1) Segiovanni, Thomas, J., "Supervision of Teaching", ASCD, 1982, Yearbook, ASCD, Alexandria, Virginia, 1982, p. 110.
(2) George H. Litwin and Robert A. Stringer, Jr., Motivation and Organizational Climate (Boston: Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business, 1968.

ولكـون حـركة التنمـية البشرية تعد امتداداً لحركة العلاقات الإنسانية فقد حـاول سـيرجوفاني (Sergiovanni) توضيح الفروق بينهما من خلال ثلاثة محاور رئيسية هي[1]:

الافتراضـات التي تبنى عليها العلاقات الإنسانية	الافتراضـات التي تبنى عليها تنمية الموارد البشرية
أولاً: محور الحاجات الاجتماعية	
١) جمـيع أفـراد المجتمع يبحثون عن المشـاركة بالحاجـات الاجتماعـية التالـية: الانـتماء، والولاء، والحب والاحترام، ويطمحون لها.	١) بالإضـافة إلـى ذلـك، يرغبون في المسـاهمة الفاعلة والبناءة في تحقيق أهداف ذات قيمة.
٢) يبحـث المعلـم عن تقدير واهتمام المجـتمع، إلا أنه يبحث عن أهميته وقيمته داخل المدرسة بشكل أكبر.	٢) معظـم المعلميـن لديهم القدرة على تقديم أعمال أكثر أهمية وقيمة وإبداعاً مما يمارسونه من أعمال في الظروف العادية.
٣) يـنزع المعلمون إلى الإخلاص في العمـل والـتعاون مع المدرسة في تحقـيق أهدافها، حين يشعرون بأن حاجاتهم المهمة قد تحققت.	٣) تمثل قدرات المعلمين الخلاقة الكامنة، غـير المستغلة، مصدراً مهماً لتطوير نظـام التعلـيم حيـن يتم استثمارها والانتفاع بها بالشكل المناسب.
ثانياً: محور المشاكل في العمل	
١) دور المشرف التربوي الأساسي هو أن يغـرس فـي نفـس كـل معلم الإحسـاس بأهميته وقيمته كفرد في مجموعة العمل.	١) دور المشـرف التربوي الأساسي هو إيجاد بيئة صحية تشجع المعلمين على تقديـم كـل مـا لديهـم من قدرات وإمكانـات فـي تحقـيق الأهـداف المرسـومة. وأن يـبذل المشـرف

(1) Segiovanni, Thomas, J., "Professional Supervision for professional Teacher", ASCD, 1975, p p. 12-13.

صنعها[1].

وقام لتون وسترنجر (Litwin and Stringer) بدراسة تحليلية للنظم الإدارية وتوصلا إلى أن هناك ثلاثة أنماط تنظيمية هي على النحو التالي[2]:

١) التنظيم البيروقراطي: يتصف هذا التنظيم بمناخ مؤسسي مغلق، وبمستوى أداء منخفض، ورضا متدنٍ لدى العاملين.

٢) التنظيم المبني على العلاقات الإنسانية: يتصف هذا التنظيم بمناخ مؤسسي أخوي وحميم وداعم. وبالرغم من أن هذا التنظيم يتمتع منسوبوه بدرجة عالية جداً من الرضا وبمستوى عالٍ من الإبداع، إلا أن أداءهم في العمل كان منخفضاً.

٣) التنظيم المبني على التنمية البشرية: يتسم هذا التنظيم بمناخ مؤسسي داعم للجهود وموجه إلى تحقيق أهداف محددة، ويتسم بدرجة عالية من الأداء والإبداع، ويتمتع منسوبوه بمستوى عالٍ من الرضا عن العمل.

والشكل التالي يوضح التنظيمات الثلاثة المذكورة أعلاه:

شكل رقم (١)

يوضح الفروق بين ثلاثة تنظيمات إدارية

تسلسل	نمط القيادة	المناخ المؤسسي العام	مستوى الفاعلية
١	البيروقراطية	مغلق	رضا منخفض، أداء منخفض
٢	العلاقات الإنسانية	حميم، داعم، وأخوي	أداء منخفض، رضا عال جداً، وإبداع عال
٣	التنمية البشرية	داعم ومؤيد، وموجه نحو أهداف مهمة	أداء عال جداً، رضا عال، إبداع عال جداً

(1) Segiovanni, Thomas, J., "Supervision of Teaching", ASCD, 1982, Yearbook, ASCD, Alexandria, Virginia, 1982, p. 110.

(2) George H. Litwin and Robert A. Stringer, Jr., Motivation and Organizational Climate (Boston: Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business, 1968.

ولكون حركة التنمية البشرية تعد امتداداً لحركة العلاقات الإنسانية فقد حاول سيرجوفاني (Sergiovanni) توضيح الفروق بينهما من خلال ثلاثة محاور رئيسية هي[1]:

الافتراضات التي تبنى عليها العلاقات الإنسانية	الافتراضات التي تبنى عليها تنمية الموارد البشرية
أولاً: محور الحاجات الاجتماعية	
١) جميع أفراد المجتمع يبحثون عن المشاركة بالحاجات الاجتماعية التالية: الانتماء، والولاء، والحب والاحترام، ويطمحون لها.	١) بالإضافة إلى ذلك، يرغبون في المساهمة الفاعلة والبناءة في تحقيق أهداف ذات قيمة.
٢) يبحث المعلم عن تقدير واهتمام المجتمع، إلا أنه يبحث عن أهميته وقيمته داخل المدرسة بشكل أكبر.	٢) معظم المعلمين لديهم القدرة على تقديم أعمال أكثر أهمية وقيمة وإبداعاً مما يمارسونه من أعمال في الظروف العادية.
٣) ينزع المعلمون إلى الإخلاص في العمل والتعاون مع المدرسة في تحقيق أهدافها، حين يشعرون بأن حاجاتهم المهمة قد تحققت.	٣) تمثل قدرات المعلمين الخلاقة الكامنة، غير المستغلة، مصدراً مهماً لتطوير نظام التعليم حين يتم استثمارها والانتفاع بها بالشكل المناسب.
ثانياً: محور المشاكل في العمل	
١) دور المشرف التربوي الأساسي هو أن يغرس في نفس كل معلم الإحساس بأهميته وقيمته كفرد في مجموعة العمل.	١) دور المشرف التربوي الأساسي هو إيجاد بيئة صحية تشجع المعلمين على تقديم كل ما لديهم من قدرات وإمكانات في تحقيق الأهداف المرسومة. وأن يبذل المشرف

(1) Segiovanni, Thomas, J., "Professional Supervision for professional Teacher", ASCD, 1975, p p. 12-13.

	التربوي جهده في اكتشاف طاقات المعلمين الخلاقة والإبداعية.
٢) ينزع المشرف التربوي إلى توضيح وجهة نظره للمعلمين حيال قضايا التعليم المختلفة ومناقشتهم فيها. ويشجع المعلمين على المشاركة في التخطيط واتخاذ القرارات في الأمور "الروتينية" البسيطة.	٢) يسمح المشرف التربوي للمعلمين بالمشاركة في اتخاذ القرارات في الأمور "الروتينية" البسيطة والمهمة ويشجع عليها. ويسعى المشرف التربوي إلى استثمار كل طاقات المعلمين وتوظيفها لخدمة نظام التعليم من خلال المشاركة الفاعلة.
٣) يسمح المشرف التربوي للمعلمين كجماعة أو كأفراد بهامش من الحرية في حدود ضيقة لممارسة توجيه ومراقبة أنفسهم ذاتياً عند وضع الخطط.	٣) يشجع المشرف التربوي المعلمين على المشاركة باستمرار وعلى نطاق واسع في توجيه ومراقبة أنفسهم ذاتياً بهدف تطوير قدراتهم وإمكاناتهم.

ثالثاً: محور التوقعات الحالية والمأمولة

١) إتاحة الفرصة للمعلمين بالاطلاع على المعلومات المهمة، والمشاركة في اتخاذ القرارات، سوف يسهم في تحسين مستوى رضاهم في مجالي الانتماء، والتقدير الشخصي من قبل الجماعة.	١) عندما يوظف المشرف التربوي والمعلمون جميع خبراتهم وآرائهم وقدراتهم الخلاقة في خدمة العمل المدرسي، سوف يتحسن مستوى نوعية اتخاذ القرارات والأداء بشكل عام.
٢) إحساس المعلمين بالرضا حيال الحاجات الأساسية، يؤدي إلى تحسين تعاملهم مع مجموعة المديرين والمشرفين التربويين، وتنفيذ أوامرهم دون مقاومة.	٢) يمارس المعلمون مسؤولياتهم في توجيه ومراقبة أنفسهم ذاتياً من أجل تحقيق أهداف جادة أسهموا في بنائها وتصميمها.

وفي ضوء هذا الإطار المرجعي، اتجه الإشراف التربوي الحديث إلى تنمية الموارد البشرية في قطاع التربية والتعليم، من خلال العناية والاهتمام بالأفراد، والتكامل والانسجام فيما بينهم، ومراعاة الفروق الفردية، واحترام شخصية الإنسان، وتعزيز ثقته بنفسه وبالآخرين. وأصبح للإشراف التربوي دور فاعل في

تشخيص قدرات المعلم الحقيقية وإمكاناته الفعلية، عن طريق استخدام أنماط إشرافية حديثة، تراعي الفروق الفردية لدى المعلمين، وتنمي إمكاناتهم العلمية والمهنية إلى أقصى درجة ممكنة، بما يعود بالنفع على تحصيل التلاميذ، ونمو شخصياتهم، وتحسين المخرجات البشرية لنظام التعليم. ومن أهم تلك الأنماط الإشرافية الحديثة: الإشراف العيادي، الإشراف التربوي التطوري، الإشراف التربوي المتنوع، والإشراف بالأهداف.

ومما تجدر الإشارة إليه أن تحديد فاعلية المعلم في التدريس هي مسألة غير محددة، ولم يتفق على كيفية قياسها وتقويمها، وبالتالي انقسم المهتمون حول هذه المسألة إلى عدة فرق هي:

١) فريق يفضل التعرف على فاعلية المعلم من وجهة نظر شخصية.

٢) فريق يرى أن التعرف على فاعلية المعلم يتم عن طريق ما يبديه من سلوك أثناء تفاعله مع طلابه.

٣) فريق يرى أن فاعلية المعلم يمكن التعرف عليها عن طريق جمع المعلومات الأساسية الخاصة بمعارف المعلم واتجاهاته ومهاراته.

٤) ويرى فريق رابع أن فاعلية المعلم في التدريس يمكن التعرف عليها من خلال المحصلة النهائية والنواتج الختامية ومستوى تحصيل التلاميذ العلمي.

وفي ضوء ذلك، يتضح أن المعلم الفعّال، أو المعلم الذي نريده في مدارسنا غير واضح المعالم، وأن إجراءات قياس وتقويم المعلم الفعّال، أو التدريس الفعّال غير متفق عليها. وإذا عرفنا أن أحد أهم أهداف الإشراف التربوي هو رفع مستوى فاعلية التدريس لدى المعلمين أدركنا أننا في بداية طريق طويل.

أنماط حديثة في الإشراف التربوي:

يدرك المشرفون التربويون أهمية تطبيق النظرية في مجال عملهم، حيث أن النظرية توجه عمل المشرف التربوي وممارساته، وتقوده إلى تحقيق أهدافه في ضوء رؤية واضحة. أشار هارت (Hart) إلى أهمية العمل في ضوء نظرية محددة فقال :"يمكننا تقليد المشرف التربوي المتميز، لكن بدون وجود نظرية أو نمط فكري محدد لا نستطيع فهم العمليات الإشرافية بشكلها ومضامينها الصحيحة"[1].

وقد لاحظ التربويون أن معايير تطبيق النظرية في مجال العلوم الطبيعية تخلو من التعقيد، إلا أنهم يدركون صعوبة تطبيقها في مجال العلوم الإنسانية. عليه يرى البعض أن شروط توافر المعايير في تطبيق النظرية في مجال الممارسات الميدانية التربوية بعامة والإشرافية بخاصة تنقصها الدقة. وفي ضوء ذلك نرى من الأنسب استخدام مفهوم نمط (Model) بدلاً من استخدام مفهوم نظرية (Theory) في مجال الممارسات الإشرافية.

وبغض النظر عن المفارقات بين مفهومي النظرية والنمط، فإن استخدام الأنماط الإشرافية تعد بمثابة أطر نظرية، تقود المشرف التربوي إلى ممارسة الإشراف التربوي في ضوء رؤية فلسفية ونفسية واجتماعية محددة وواضحة. وفيما يلي نستعرض أنماط الإشراف التربوي من خلال الجدول التالي:

(1) Hart, G. (1982). The process of Clinical Supervision. Baltimore, MD: University Park Press. P. 27.

جدول رقم (١)

يوضح تنظيمات أنماط الإشراف التربوي ومصادرها*

تسلسل	مصدر التصنيف	أنماط الإشراف التربوي
١	الكتاب السنوي (ASCD) ١٩٨٢	الإشراف العلمي، الإشراف العيادي، الإشراف الفني.
٢	مكجريل McGreal (١٩٨٣)	الإشراف التقليدي (القانون العام)، الإشراف بالأهداف، الإشراف بالنواتج، الإشراف العيادي، الإشراف الفني.
٣	جلاتهورن (١٩٨٤) Glatthorn	الإشراف العيادي، الإشراف التعاوني، الإشراف الذاتي، الإشراف الإداري.
٤	باجاك Pajak (١٩٩٣)	الإشراف العيادي، الإشراف الإنساني، الإشراف الفني، الإشراف الثقافي أو التعليمي، الإشراف التطويري.
٥	سيرجفوني وستارات Sergivanni / Starratt (١٩٩٣)	الإشراف العيادي، إشراف الزملاء (الرفاق)، الإشراف الذاتي، إشراف إخباري، إشراف استعلامي، إشراف استشاري.
٦	ترسي وماكنوتن Tracy / MacNaughton (١٩٩٣)	الإشراف بالأهداف، الإشراف بالأداء، الإشراف التقليدي، الإشراف التقليدي المجدّد، إشراف على المعلمين.

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك أنماطاً إشرافية متنوعة ومختلفة باختلاف مصدرها، مما يعكس شمولية مفهوم الإشراف التربوي الحديث واتساع مداه. ويدل هذا التنوع والتباين في المصادر والأنماط الإشرافية على اختلاف الفلسفات والتوجهات الفكرية التي يؤمن بها المنظرون في مجال الإشراف التربوي. وفي الحقيقة، اعتمد أصحاب هذه التصنيفات عند تنظيمهم لأنماط الإشراف التربوي وترتيبهم لها على واحدة أو أكثر من الوسائل التالية: الملاحظة المباشرة، الممارسة الفعلية، الإدراك النظري والتنظير، والبحث الإجرائي الميداني

* Firth, G.R., and Pajak, E.F., Handbook of Research on School Supervision. Simon and Schuster Macmillan. 1998, p. 88.

في الإشراف التربوي. وتسهم هذه التصنيفات في تعميق فهمنا للإشراف التربوي الحديث وأنماطه المتنوعة، وقد تدفعنا على أن ندلي بدلونا مستقبلاً في مثل هذا المجال التربوي المهم.

وقد تضمن الجدول السابق ثمانية وعشرين (٢٨) نمطاً إشرافياً، وبعد استبعاد الأنماط الإشرافية المكررة تبين أن العدد الإجمالي للأنماط الإشرافية المعمول بها هي سبعة عشر (١٧) نمطاً إشرافياً. عليه سوف نتناول بالشرح والتحليل الأنماط الإشرافية الحديثة التالية:

- الإشراف التربوي العيادي، الإشراف بالأهداف، الإشراف التربوي التطويري، الإشراف التربوي المتنوع (الخياري).

أولاً: نمط الإشراف التربوي العيادي:

بدأت فكرة الإشراف العيادي في أواخر عقد الخمسينات من القرن العشرين الميلادي، على يد فريق من المشرفين على تدريب الطلبة في جامعة هارفرد الأمريكية، ويرأس ذلك الفريق موريس كوجان (Morris Cogan). وبالرغم من أن الإشراف العيادي بدأ مرتبطاً بتدريب الطلبة المعلمين، إلا أنه سرعان ما اتجه إلى الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، من خلال برنامجين هما: برنامج هارفرد – ليكسنجتون، وبرنامج هارفرد – بوسطن، وذلك بهدف تحسين التدريس الصفي[1].

ويمثل الإشراف العيادي أحد الأنماط الإشرافية الحديثة التي تؤكد بقوة على المهارات التعليمية وطرق وأساليب التدريس، بهدف تحسين التعليم من خلال الملاحظة الصفية الفاعلة والمباشرة من قبل المشرف التربوي.

(1) Sullivan, Cheryl, G., Clinical supervision: A State of the art review. ASCD, Alexandria, Virginia, 1980, P. 5.

إن اختيار موريس كوجان ورفاقه مصطلح العيادي "إكلينيكي" هدفه لفت الأنظار وتوجيهها إلى أهمية الملاحظة الصفية للعملية التعليمية القابلة للقياس والتقويم. ولكن مصطلح عيادي "كلينيكي" يعد مصطلحاً شائعاً في مجال الطب السريري والعلاج النفسي، وقد نبهت سولفان (Sullivan) إلى أن الإشراف العيادي ليس له علاقة بالأمراض الجسدية أو العمليات الجراحية أو الاضطرابات النفسية، بل محور تركيزه ينصب على الممارسات التعليمية التربوية داخل حجرة الصف[1].

وأشار أجيسون وجيل (Acheson and Gall) إلى أن الإشراف العيادي يهتم بالتفاعل المبني على التفاهم، بدلاً من استخدام التوجيه المباشر، ويستخدم الأساليب الشورية "الديموقراطية"، بدلاً من الأساليب السلطوية، وينظر للمعلم على أنه محور العملية الإشرافية، بدلاً من أن يكون المشرف هو محور العملية الإشرافية[2]. وقد عرف ويلر (Weller) الإشراف العيادي على انه التركيز على تحسين التعليم من خلال المرور بحلقات متصلة ومنتظمة من: التخطيط، والملاحظة، والتحليل العقلي الشامل لأداء العملية التعليمية في الواقع الفعلي، لبلوغ التعديل المناسب والمعقول في السلوك[3]. أما كوجان فيرى أن الإشراف العيادي هو عملية تحسين سلوك المعلمين الصفي، عن طريق جمع وتسجيل كل ما يدور في حجرة الصف من تفاعل بين المعلم وتلاميذه، خلال الممارسة الفعلية للعملية التعليمية التعلمية[4].

(1) Sullivan, Cheryl, G., Clinical supervision: A State of the art review. ASCD, Alexandria, Virginia, 1980, P. 7.
(2) Acheson, Keith and Gall, Meredith, Techniques in the clinical supervision of Teachers, N.Y., Longman Publishing, Co., 1980, P. 8.
(3) Weller, Richard, H. Verbal communication in Instructional supervision, N.Y., Teacher College Press, 1971.
(4) Hopkins, W.S. and Moore, K., D., Clinical supervision: A Practical guide to student teacher supervision. WM. C. Brown communications, Inc. Indianapolis, Ind. 1993, P. 67.

مبررات الإشراف العيادي:

لاحظ كوجان وزملاؤه أن الإشراف التربوي التقليدي لا يؤدي دوره كما ينبغي بالنسبة للعلاقة بين المشرف التربوي والمعلم، حيث أشارت نتائج دراسة قام بها وايلز (Wiles) إلى أن نسبة ٥ر١ بالمائة فقط من عينة قوامها ٢٥٠٠ معلم لديهم رغبة في الاستفادة من خبرات المشرفين التربويين، في حين أبدت بقية أفراد العينة عدم رغبتها في التعامل مع المشرفين التربويين[١]. كما توصل كوجان إلى عدة نتائج تؤكد ضعف العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم، وأن المشرف التربوي يسهم في التقليل من قدر المعلم وثقته بنفسه[٢]. وقد صور ديراني الإشراف التربوي التقليدي على أنه يمثل خبرة غير سارة لكل من المعلم والمشرف التربوي على حدٍ سواء، وبالتالي يتجنب كل منهما التفاعل مع الآخر، أو يقلله إلى أدنى درجة ممكنة[٣]. وقد أجرى الدويك ورفاقه مسحاً شاملاً لما ذكره كوجان من مبررات لاستخدام الإشراف التربوي العيادي، من خلال الرجوع إلى عدة كتب وأبحاث، ومن تلك المبررات والعوامل[٤]:

١) عدم كفاية التربية قبل الخدمة في مجال التعليم.
٢) الممارسات الخاطئة السائدة في برامج الإشراف التربوي بأساليبها وطرائقها وأدواتها، وما ينشأ عنها من علاقات سلبية بين أطراف العملية الإشرافية.
٣) تلاحق المستحدثات التعليمية التعلمية والتجديدات التربوية، وكثرتها كما ونوعاً.

---

(1) Wiles Kimball, supervision for better schools. 3rd. ed. N.J.: Printic-Hall Inc., 1976, P. 93.
(2) Cogan, Morris, Supervision at the Harvard-Newton Summer School. Mass.: Harvard School of Ed., 1961, P. 82.
(٣) ديراني، محمد عيد. "الإشراف العيادي" .دراسات تربوية، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، مجلد ١، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود بالرياض، ١٩٨٤م، ص ٥١.
(٤) الدويلك، تيسير، وآخرون. أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط ٢، عمان، ١٩٩٨م، ص ١٢٣.

المسلمات والمرتكزات التي يقوم عليها الإشراف التربوي العيادي[١]:

من أهم تلك المسلمات والمرتكزات ما يلي:

١) تحسين التدريس يتطلب أن يكتسب المعلمون مهارات عقلية وسلوكية محددة.
٢) عمل المشرف التربوي الأساسي هو أن يكتسب المعلمون المهارات التالية:
   أ) مهارات تحليل عملية التدريس عن طريق الإدراك التحليلي.
   ب) مهارات تحليل عملية التدريس المبنية على أدلة واضحة من خلال الملاحظة.
   ج) مهارات في تجديد المناهج وكيفية تطبيقها وتجريبها في الميدان.
   د) مهارات أداء التدريس.
٣) يركز الإشراف العيادي على ماذا؟ وكيف؟ يدرس المعلم، وذلك بغرض تحسين التدريس، وليس تغيير شخصية المعلم.
٤) يركز الإشراف العيادي على التخطيط والتحليل المبني على الشواهد والأدلة الملاحظة.
٥) يركز الإشراف العيادي على عدد قليل من القضايا التعليمية المهمة والقابلة للتغيير.
٦) يقوم الإشراف العيادي على التحليل الدقيق، والتشجيع للأنماط السلوكية الناجحة، بدلاً من التركيز على الأنماط السلوكية غير الناجحة، "البدء بالإيجابيات".
٧) يبنى الإشراف العيادي على شواهد وأدلة تمت ملاحظتها بدقة وعناية، وليس على مجرد أحكام شخصية.

---

(1) Weller, Richard, Verbal communication in Instructional supervision. N.Y.: Teachers College Press, 1971, pp. 19-20.

٨) تمثل العمليات التالية: تخطيط، وتدريس، وتحليل سلسلة من الحلقات الدائرية المتصلة والمستمرة، والتي تبنى كل واحدة منها على خبرات سابقتها.

٩) عملية الإشراف هي عملية حيوية تتصف بالمرونة والعلاقات الإنسانية الحميمة بين أعضائها من مشرف ومعلمين، بقصد التوصل إلى فهم مشترك لبعض القضايا التربوية المهمة.

١٠) الممارسة الإشرافية ترتكز أساساً على التفاعل اللفظي المبني على تحليل عملية التدريس.

١١) يمتلك المعلم الحرية والمسؤولية في المبادأة في النقاش، وطرح الموضوعات المهمة، وتحليل التدريس وتحسينه، وتطوير أسلوبه الشخصي في التدريس.

١٢) ترتكز عملية الإشراف في الأساس على عمليات إدراكية معقدة وتحليل منطقي وأنشطة تطوير العمل.

١٣) يمتلك المشرف التربوي الحرية والمسؤولية في تحليل وتقويم عمله الإشرافي، مثله في ذلك مثل المعلم الذي يتمتع بالحرية والمسؤولية في تحليل وتقويم تدريسه.

كما أعد هوبكنز ومور (Hopkins and Moore) قائمة مسلمات وركائز للإشراف العيادي الذي يقدم إلى الطالب المعلم في كليات ومعاهد إعداد المعلمين وهي كما يلي[1]:

١) الطالب المعلم يمتلك القدرة على تحليل التدريس وتحسينه.

٢) المعلم هو بمثابة أداة تغيير في العملية التعليمية بمدارس التعليم العام.

٣) يركز الإشراف العيادي على إبراز قدرات الطالب المعلم وإمكاناته، والتقليل

(1) Hopkins, W. Scott, and Moore, Menneth D., "Clinical supervision: A Practical Guide To Student Teacher Supervision" WCB Brown and Benchmark, Indianapolis, Indian. 1993, pp. 77-80.

من إظهار العيوب والسلبيات.

٤) يمثل التدريب الميداني بالنسبة لبرنامج الطالب المعلم عنصراً أصيلاً ومهما في الإعداد لمهنة التدريس مستقبلاً.

٥) الملاحظة المباشرة التي يستخدمها المشرف التربوي في رصد الطالب المعلم أثناء تدريسه الفعلي داخل حجرة الدراسة هي بقصد تحسين التدريس وتطويره.

٦) يقدم المشرف التربوي تغذية راجعة للطالب المعلم بهدف مساعدته على تحسين أساليب تدريسه.

٧) يسهم الإشراف العيادي في تحسين تدريس الطالب المعلم عن طريق تحليل وتفسير أجزاء العملية التعليمية التعلمية، وذلك باستخدام أدوات ملاحظة مقننة.

٨) يسهم الإشراف العيادي في توثيق العلاقة بين التعليم العالي والتعليم العام، حيث أن التعليم العام يركز على الممارسات العملية والميدانية، في حين يهتم التعليم العالي بالجوانب النظرية.

٩) يرتكز الإشراف العيادي أساساً على التفاعل اللفظي المبني على تحليل العملية التعليمية، من أجل إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك الطالب المعلم.

١٠) يؤكد الإشراف العيادي في بنيته الأساسية على القيم التالية: الأخلاق الفاضلة، عدم التحيز، استشعار المواقف والإحساس بها.

١١) يعتمد الإشراف العيادي أساساً على التغذية الراجعة التي تسهم في تشجيع الطالب المعلم على أن يصبح أكثر استقلالاً وأقل احتياجاً لتوجيهات المشرف التربوي العملية.

أهداف الإشراف العيادي:

يهدف الإشراف العيادي "إكلينيكي" إلى تحسين التدريس داخل حجرة الصف. ويلاحظ من هذا الهدف أنه هدف عام يشتمل على كل العناصر الرئيسية التي يقوم عليها التفاعل الصفي، والمتمثلة بالمعلم، والمتعلم، والمنهج، والوسط المادي والنفسي والاجتماعي. والممارسات الإشرافية من منظور الإشراف العيادي هي: تخطيط، وملاحظة صفية، وتغذية راجعة، وتهدف هذه الممارسات إلى تحسين أداء المعلم الصفي وتطويره بما ينكس إيجاباً على الحصيلة العلمية للمتعلمين وتنمية شخصياتهم. وقد ترجم أجيسون وجيل الهدف العام للإشراف العيادي إلى الأهداف التفصيلية التالية (Acheson and Gall, pp. 12-14):

١) تقديم تغذية راجعة موضوعية للمعلمين عن واقع تدريسهم.

٢) تشخيص المشكلات التدريسية التي تواجه المعلم في حجرة الصف، وحلها.

٣) مساعدة المعلمين على تطوير مهاراتهم في كيفية استعمال أساليب التدريس المناسبة.

٤) تقويم المعلمين بقصد التعزيز، أو لأغراض أخرى.

٥) مساعدة المعلمين على تطوير اتجاهات إيجابية نحو حلقات التطوير المهني المستمرة.

مراحل ممارسة الإشراف العيادي:

تتم عملية ممارسة الإشراف العيادي من خلال عدة مراحل متصلة، تؤثر وتتأثر كل واحدة منها بما قبلها وما بعدها من مراحل، وتأخذ هذه المراحل شكل حلقة دائرية متصلة ومستمرة التفاعل. وقد صممت هذه المراحل بعناية لتتماشى خطوة خطوة مع عملية التدريس داخل حجرة الدراسة. وبالرغم من أهمية هذه

المراحل لعملية تنفيذ الإشراف العيادي، إلا أنه لم يتفق على عدد محدد لها، حيث يرى كوجان أن مراحل الإشراف العيادي تتضمن ثماني خطوات رئيسية هي[1]:

١) إقامة علاقة قوية بين المشرف التربوي والمعلم، مبنية أساساً على روح الزمالة والاحترام المتبادل.

٢) مشاركة المعلم للمشرف التربوي في عملية التخطيط للتدريس.

٣) مشاركة المعلم للمشرف التربوي في عملية التخطيط لمشاهدة التدريس.

٤) القيام بمشاهدة التدريس داخل حجرة الصف.

٥) تحليل عمليات التعليم والتعلم في ضوء المشاهدة المباشرة للتدريس.

٦) التخطيط لأسلوب إدارة اللقاء الإشرافي الذي يجمع المشرف التربوي بالمعلم بعد المشاهدة المباشرة للتدريس.

٧) لقاء المشرف التربوي بالمعلم لمناقشة ا تمت مشاهدته داخل حجرة الصف، وتحليله.

٨) إعادة التخطيط في دورة جديدة، بهدف التأكيد على نقاط القوة، والتخلص من نواحي الضعف لدى المعلم.

ويرى موشر وبيربل (Mosher and Purpel) أن الخطوات الثماني التي حددها كوجان يمكن وضعها في ثلاث مراحل رئيسية هي:

١) التخطيط.

٢) الملاحظة.

٣) التقويم، أو التحليل[2]:

---

(1) Cogan, Morris. Clinical supervision. Boston: Houghton Mifflin, 1973.
(2) Mosher, R.L., and Purpel David E. supervision: The reluctant profession. Boston: Houghton Mifflin, 1972.

ويرى أجيسون وجيل (Acheson and Gall) أن الإشراف العيادي يقوم على ثلاث مراحل أساسية هي:

١) اجتماع تخطيط للتدريس.

٢) ملاحظة التدريس داخل حجرة الصف.

٣) اجتماع للتغذية الراجعة[1].

أما جولدهمر وكراجوسكي (Goldhammer and Krajewski) فقد لخصا مراحل الإشراف العيادي على النحو التالي:

١) اجتماع قبل الزيارة الصفية.

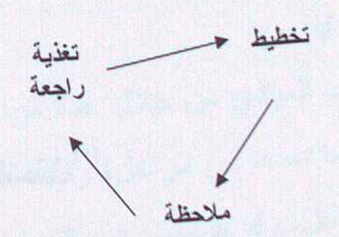
٢) زيارة الصف وملاحظة عملية التدريس.

٣) تحليل التدريس.

٤) مداولة إشرافية.

٥) تحليل ما بعد المداولة الإشرافية[2].

وبالرغم من الاختلاف في عدد خطوات تنفيذ الإشراف العيادي، إلا أن هناك تأكيداً على ثلاث مراحل أساسية هي: التخطيط لعملية التدريس، وملاحظة التدريس، والتغذية الراجعة. وتمثل هذه المراحل سلسلة من الحلقات المتصلة والمنفتحة على بعضها، كما هو موضح في الشكل التالي:



(1) Acheson, K.A., and Gall M.D. Teacniques in the clinical supervision of teachers, 2nd. Ed., White plains, NY: Longman. 1987.

(2) Goldhammer, Robert, A. and Krajewski, Robert J. Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers (2nd ed.) New York: Holt, Rinehart and Winston. 1981.

وتسعى هذه السلسلة الدائرية من حلقات الإشراف العيادي إلى تمكين المعلم من استثمار جميع قدراته وإمكاناته في تحسين العملية التعليمية التعلمية. وبطبيعة الحال فإن كل حلقة (مرحلة) تشتمل على عدد من المهارات الأساسية، وأن عملية الإخلال بأيّ واحدة منها سوف يؤثر سلباً على سير العملية الإشرافية، بل يقضي عليها تماماً. وفيما يلي استعراض لمراحل الإشراف العيادي الأساسية:

أولاً: مرحلة التخطيط لعملية التدريس:

هي المرحلة الأولى من مراحل تنفيذ الإشراف العيادي، وتتمثل في لقاء يجمع المشرف التربوي والمعلم معاً بقصد استشعار احتياجات المعلم واهتماماته، وصياغة الأهداف المناسبة للمواقف التعليمية المتوقعة، من خلال التشاور والتفاعل البناء، وفتح قنوات اتصال بين الطرفين. إن دور المشرف العيادي في هذه المرحلة هو مساعدة المعلم في ترجمة اهتماماته إلى سلوك يمكن ملاحظته وقياسه، ثم متابعته. وقد حدد داريش (Daresh) أغراض مرحلة التخطيط على النحو التالي:

١) العمل على توثيق الصلة بين المشرف التربوي والمعلم من أجل الإحساس بروح الفريق الواحد الذي يسعى إلى تحقيق أهداف مشتركة.

٢) أن يتعرف المشرف التربوي على أهداف وطموحات واهتمامات المعلم. كما ينبغي أن يصبح المعلم ملماً بأهداف واهتمامات وطموحات المشرف التربوي.

٣) أن يتدرب المشرف التربوي والمعلم على المواقف التي سوف يواجهانها من خلال الواقع الفعلي داخل حجرة الصف.

٤) العمل على تعديل أهداف المعلم وخطة تدريسه وتنقيح ذلك بما يتفق

والممارسات الميدانية.

٥) أن يتم الاتفاق على جميع الترتيبات الخاصة بالزيارة الصفية من حيث المدة التي سوف يقضيها المشرف التربوي في عملية الملاحظة، وتحديد يوم الزيارة ووقتها، وغير ذلك من أمور[1].

وقد حدد أجيسون وجيل عدة أساليب عملية خاصة بتنفيذ مرحلة التخطيط للتدريس، وهي على النحو التالي[2]:

١) تحديد اهتمامات المعلم في مجال التدريس.
٢) ترجمة اهتمامات المعلم إلى سلوك يمكن ملاحظته.
٣) تحديد الإجراءات الخاصة بتحسين تدريس المعلم.
٤) مساعدة المعلم على وضع أهداف خاصة من أجل تحسين تدريسه ذاتيا.
٥) الاتفاق بين المشرف التربوي والمعلم على جميع ما يترتب عن الزيارة الصفية المرتقبة.
٦) اختيار أداة ملاحظة مناسبة للموقف التعليمي، وتحديد السلوك المراد تسجيله.
٧) الاتفاق بين المشرف التربوي والمعلم على نوعية البيانات التي سوف يتم جمعها من الموقف التعليمي داخل حجرة الصف.

إن مرحلة التخطيط لعملية التدريس هي عبارة عن اجتماع يضم المشرف التربوي والمعلم لمناقشة جميع الاحتمالات المتوقعة، التي سوف يواجهها المعلم أثناء تدريسه لتلاميذه ووضع الخطوات الإجرائية المناسبة للتغلب على تلك الاحتمالات، بهدف تحسين التعليم وتطويره. ويتسم جو الاجتماع بروح المحبة

(1) Daresh, John C. Supervision as a proactive process. Wareland Press, Inc. USA. 1989, p. 220.
(2) Acheson, Keith and Gall, Meredith, Techniques in the clinical supervision of Teacher, N.Y., Longman publishing Co., 1980, pp. 41-54.

والتقدير والاحترام المتبادل بين المشرف التربوي والمعلم، بما ينعكس إيجاباً على مستوى التعاون والتشاور.

ثانيا: مرحلة ملاحظة التدريس:

قيام المشرف التربوي بزيارة المعلم وملاحظة تدريسه لتلاميذه في حجرة الصف تتم وفق خطة متفق عليها بين المشرف التربوي والمعلم. وفي ضوء هذه الخطة، يقوم المشرف العيادي بالتثبت من أن المعلم حقق الأهداف المراد تحقيقها بدرجة جيدة، ومارس المهارات والأنماط السلوكية المتفق عليها. ويركز الإشراف العيادي في مجال ملاحظة التدريس على عدد محدود من المهارات والأنماط السلوكية التي يمكن ملاحظتها وقياسها. أما الإشراف التقليدي فيختلف في تنفيذ ملاحظة التدريس عن الإشراف العيادي، لكون المشرف الذي يمارس الإشراف التقليدي أثناء ملاحظته للتدريس يُمنح مطلق الحرية في تسجيل أي ملاحظة يقع عليها نظره، أو يلتقطها سمعه، أو يدركها عقله عن طريق معايشته لجو التدريس في غرفة الصف.

إن زيارة المشرف التربوي للمعلم في غرفة الصف وملاحظته أثناء تدريسه لتلامذته تثير لدينا سؤالين مهمين هما: ماذا سوف نلاحظ؟ وكيف يمكن أن تتم الملاحظة؟ والإجابة عن هذين السؤالين تُعد جوهر عملية الملاحظة الصفية؛ حيث أن السؤال الأول – ماذا نلاحظ؟ – يركز على محتوى الملاحظة من حيث اكتساب المهارات الضرورية، وتبني أنماط سلوكية جديدة، أو تعديل أنماط سلوكية غير مناسبة للتدريس. في حين يركز السؤال الثاني – كيف نلاحظ التدريس؟ – على نوعية الأساليب والأدوات والتقنيات والوسائل التي يستخدمها الملاحظ في التعرف على الأنماط السلوكية القابلة للملاحظة والقياس، ونوعيتها ودرجة تكرارها في الموقف التعليمي داخل حجرة الصف.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن الإشراف العيادي في حلقته أو مرحلته الأولى، والخاصة بالتخطيط للتدريس، قد تم الاتفاق فيه بين المشرف التربوي والمعلم على: ماذا يلاحظ؟ وكيف تتم عملية الملاحظة؟ وأصبح المعلم على علم ودراية بما سوف يقوم به المشرف التربوي من ملاحظة خلال زيارته لحجرة الصف. كما أن المشرف العيادي يسعى دائماً إلى تدريب المعلم على كيفية استخدام أساليب وأدوات الملاحظة الصفية، بهدف تشجيع المعلم على تحليل تدريسه ذاتياً، وتقويمه. والمعلم يدرك تماماً ما سوف يستخدمه المشرف التربوي من أساليب وأدوات ملاحظة في جميع المعلومات والبيانات عن التدريس الصفي، وذلك في فترة سابقة هي مرحلة التخطيط للتدريس التي يتم الاتفاق عليها بين المعلم والمشرف التربوي. أما الهدف الرئيسي من استخدام أدوات وأساليب ملاحظة التدريس فهو الحصول على معلومات وجمع بيانات عن واقع العملية التعليمية داخل حجرة الصف ثم تحليلها من قبل كل من المشرف التربوي والمعلم وذلك في ضوء الأهداف المتفق عليها في مرحلة التخطيط.

إن أساليب وأدوات ملاحظة التدريس كثيرة العدد ومتنوعة الأغراض، وطبيعة أهداف الزيارة الصفية ومحتواها يحددان نوعية الأداة المناسبة للموقف التعليمي المراد ملاحظته. وقد صنف حمدان أنواع أدوات الملاحظة إلى عدة مجالات، نذكر منها ما يلي[١]:

١) مجال السلوك الصفي.

٢) مجال التركيز السلوكي لعناصرها.

٣) الموضوع الذي يمكن مشاهدته بها.

---

(١) حمدان، محمد زياد: أدوات ملاحظة التدريس. الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٩٨٤م، ص ٧٨.

٤) الهدف التربوي الذي تسعى لتحقيقه.

٥) طبيعة الإجراءات المستخدمة في تسجيل السلوك.

أما الهدف الرئيسي من ملاحظة الدرس فهو جمع البيانات والمعلومات الموضوعية المتفق عليها في لقاء التخطيط للدرس، الذي جمع المشرف التربوي بالمعلم. ويتم جمع تلك البيانات والمعلومات عن طريق استخدام أحد الأساليب التالية: تسجيل صوت وصورة (فيديوتيب)، تسجيل صوتي (شريط مسجل على كاسيت)، أو استخدام الورقة والقلم. وقد وضع هوبكنز (Hopkins) أسساً عامة لعملية ملاحظة التدريس هي كما يلي:

١) اختيار أداة ملاحظة سهلة الاستخدام داخل حجرة الصف، وتخدم الهدف المنشود. حيث أن بعض أنظمة الملاحظة المعقدة عادة ما تكون مكلفة مادياً، وتتطلب فترة طويلة من التدريب.

٢) الالتزام بهدف الملاحظة الصفية الذي تم الاتفاق عليه بين المشرف التربوي والمعلم في مرحلة التخطيط. إن عدم الالتزام بما تم الاتفاق عليه مسبقاً بين المشرف والمعلم سوف يؤثر سلباً في العلاقة التي تربط المشرف التربوي بالمعلم، وقد يكون سبباً في انهيار مراحل تنفيذ الإشراف العيادي.

٣) استخدام مفاهيم واضحة ومصطلحات محددة؛ لأن الإشراف العيادي يعتمد على بيانات موضوعية وأنماط سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.

٤) التركيز على سلوك التلاميذ وعملية التعلم بدلاً من التركيز على سمات المعلم وخصائصه الشخصية. فعندما يلاحظ المشرف التربوي – على سبيل المثال – أن صوت المعلم مرتفع أثناء تقديم الدرس فيمكنه أن يلفت نظر المعلم إلى هذه القضية، من خلال تركيزه على عملية تعلم التلاميذ، فيقول المشرف: إن

التلاميذ يستجيبون بشكل أفضل عندما يكون صوت المعلم منخفضاً[١].

وحدد أجيسون وجيل (Acheson and Gall) أربعة أساليب أساسية لجمع البيانات والمعلومات، عند ملاحظة التدريس، هي على النحو التالي:

(١) أسلوب التسجيل الحرفي لأنماط سلوكية لفظية منتقاة:

يخصص المشرف التربوي جميع وقته في تسجيل نمط سلوكي لفظي محدد أثناء عملية التدريس، ويهمل ما سوى ذلك. فإذا كانت أسئلة المعلم – على سبيل المثال – التي يطرحها على تلاميذه أثناء عملية التدريس لا تتحدى تفكير التلاميذ المتميزين، ولا تحملهم على المشاركة الفاعلة، فإن المشرف التربوي هنا يخصص جميع وقت ملاحظته لتسجيل نوعية الأسئلة التي يثيرها المعلم، ولا يعير أدنى اهتمام لأي أنماط سلوكية لفظية أخرى. ويمكن أن يعتمد المشرف التربوي في تدوين ملاحظاته عن نوعية أسئلة المعلم وكميتها على الحضور المباشر في حجرة الصف، أو عن طريق الاعتماد على تسجيل صوتي (شريط كاسيت) للدرس.

(٢) أسلوب الرسم البياني لمقاعد الطلبة في حجرة الصف:

يهدف هذا الأسلوب إلى تحديد نوعية تفاعل الطلبة مع معلمهم وتكراراته أثناء عملية التدريس الصفي. وجاء هذا الأسلوب كحل لمشكلة ميدانية مفادها: أن قلة من طلبة الفصول العادية يتفاعلون بشكل حقيقي مع تدريس معلميهم، أما الغالبية العظمى من الطلبة فهم متفرجون، أو سلبيون خلال المناقشات والأنشطة التي تدور في حجرة الصف. ودور الملاحظ هنا هو تحديد نوعية المشاركة

(1) Hopkins, Scott, W. and Moore, Kenneth, D., Clinical supervision. Brown and Benchhmark Publishers Madison, Wisconsin, 1993, pp. 140-141.

الصفية وعدد تكراراتها، عن طريق وضع أسهم وشرطات، وغيرها من علامات على نموذج من رسم بياني، أو خارطة لحجرة الصف، بهدف تحسين مستوى تفاعل ومشاركة أكبر عدد ممكن من طلبة الفصل الدراسي.

(٣) أسلوب التسجيل الشامل أو الانطباعي:

يهدف هذا الأسلوب إلى تسجيل أو تدوين الانطباعات العامة والأحداث البارزة الرئيسية التي تحدث في أثناء عملية التدريس داخل حجرة الصف. وعليه فإن دور الملاحظ هنا لا ينصب على تسجيل جميع الأحداث والأنماط السلوكية التي تحدث في الفصل، بل دوره يتمحور حول الأحداث البارزة والمهمة فقط، بغرض تشكيل انطباعات عامة وشاملة عن العملية التعليمية التعلمية داخل غرفة الصف.

(٤) أسلوب استخدام قوائم تدقيق وجداول حساب الوقت:

يهدف هذا الأسلوب إلى تحديد نوعية الأنماط السلوكية، وعدد تكراراتها أثناء عملية التدريس، وحساب الوقت الذي يستغرقه كل نمط سلوكي وذلك وفق تبويب وتصنيف إحدى أدوات الملاحظة التي تتسم بالموضوعية، والدقة العلمية كأداة فلاندرز (Flanders) لتحليل التفاعل اللفظي[١].

إن نظام (أداة) فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي يتكون من عشر فئات سلوكية، كما هو موضح في الشكل التالي:

(1) Acheson, Keith, A., and Gall, M.D., Techniques in the clinical supervision of teachers. Longman, New York. 1980.

ملخص الفئات السلوكية لأداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي *

كلام المعلم	سلوك غير مباشر	١)	قبول مشاعر التلاميذ: يقبل شعور التلاميذ ويستوضح عن ذلك بلهجة مقبولة غير ناقدة سواء كان شعور التلاميذ سلبياً أو إيجابياً.
		٢)	مديح وتشجيع التلاميذ: يمتدح أو يشجع المعلم أي سلوك أو عمل للتلاميذ، ويحث على استمراره.
		٣)	قبول أفكار التلاميذ واستعمالها: يعيد المعلم بلغته صياغة أفكار التلاميذ، ويوضح ذلك ويطوره مضيفاً أفكاراً خاصة به، على ألا يكون سلوك المعلم مباشراً، أو ينتمي إلى فئة رقم (٥).
		٤)	توجيه الأسئلة للتلاميذ: يسأل المعلم أسئلة حول محتوى مادة ما، أو إجراء صفي معين، بقصد تحفيز التلاميذ للإجابة على ذلك.
	سلوك مباشر	٥)	إلقاء المعلم، أو محاضرته: يقدم المعلم من خلالها الحقائق والمعلومات بخصوص المادة الدراسية، معبراً عن آرائه، ومستفسراً بأسئلة مفتوحة، يتولى في الغالب الإجابة عنها بنفسه.
		٦)	إعطاء الأوامر والتوجيهات: يُوجّه المعلم أوامره وتوجيهاته للتلاميذ، بحيث يتوقع طاعتهم لها، أو استجابتهم لمتطلباتها.
		٧)	نقد المعلم لتلاميذه، وتبريره لسلطته: ويحوي عبارات ناقدة، تهدف إلى تغيير سلوك التلاميذ السلبي، أو غير المستحب، أو تفسير تصرف، أو سلوك قام به مع التلاميذ، وتبريره.
كلام التلاميذ		٨)	إجابات التلاميذ: وتضم أية إجابة من التلاميذ على سؤال أو استفسار من المعلم.
		٩)	مبادرات التلاميذ: وتحوي أية مبادرة – إجابة أو سؤالاً من قبل التلاميذ، دون سؤال أو طلب المعلم أو إشارة منه.
سلوك مشترك		١٠)	فوضى التلاميذ أو هدوءهم: تمثل هذه حالات السكوت العام أو الهدوء أو فوضى الفصل بصفة عامة التي لا يسمع أو يفهم بالضبط ما يقوله المتكلم خلالها.

لا تتضمن هذه الأرقام أي قياس، وكل رقم فيها يدل على النوع فقط، ويوضح نوعاً معيناً من وحدات الاتصال، وكتابة هذه الأرقام خلال الملاحظة بمجرد تمييز ومعرفة رقم أحداث الاتصال وليس للحكم عليها.

يرى فلاندرز أن كل الكلام الذي يحدث في حجرة الدراسة يمكن إدراجه تحت أحد الأقسام الرئيسية التالية:

١) كلام المعلم.

٢) كلام التلميذ.

٣) الصمت أو الفوضى.

وقسّم فلاندرز هذه الأقسام إلى فئات فرعية على النحو التالي:

أولاً: كلام المعلم: ويتضمن نوعين رئيسيين من السلوك هما:

أ) سلوك المعلم غير المباشر: ويشتمل على الفئات التالية:

١) تقبل مشاعر التلاميذ.

٢) الثناء أو التشجيع للتلاميذ.

٣) تقبل أفكار التلاميذ.

٤) أسئلة المعلم لتلاميذه.

ب) سلوك المعلم المباشر: ويشتمل على الفئات التالية:

١) الشرح والتلقين.

٢) إعطاء التوجيهات.

٣) النقد وتبرير السلطة.

ثانياً كلام التلميذ: ويتضمن الفئتين التاليتين:

١) استجابة التلميذ للمعلم.

٢) تحدث التلميذ بمبادرة منه.

ثالثاً: سلوك مشترك: ويضم فئة واحدة فقط هي:

١) الصمت أو الفوضى.

إن معظم الباحثين المهتمين بمجال الإشراف العيادي أولوا عناية خاصة لنظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي، لكون هذا النظام يتماشى مع أهداف الإشراف العيادي في تركيزه على تحليل السلوك القابل للملاحظة والقياس. حيث أن فهم سلوك المعلم أثناء تدريسه لتلاميذه في حجرة الصف سوف يؤدي إلى مساعدة المعلم في التعرف على السلوك المثالي بشكل واضح، مما قد يسهم في تعديل سلوك المعلم في ضوء ذلك الاتجاه المثالي. وعليه فنظام فلاندرز يُستخدم كأداة لملاحظة المعلم أثناء تدريسه لتلاميذه داخل حجرة الصف، بغرض تحسين مستوى التدريس، وتطوير أداء المعلم.

إجراءات تصنيف تفاعل المعلم مع تلاميذه:

يسجل الملاحظ كل ثلاث ثوان رقم فئة من التفاعل الصفي الذي قام بمشاهدته ثم يضع الملاحظ هذه الأرقام بشكل رأسي. وعليه فإن الملاحظ يسجل عشرين رقماً في الدقيقة الواحدة، وبالتالي يحصل على عدة أعمدة في الحصة الواحدة.

وفيما يلي نورد مثالاً[1] يوضح طريقة رصد الأرقام الأولية في جدول تحليل التفاعل اللفظي بقصد التعرف على أنماط السلوك اللفظي الممارس داخل حجرة الصف.

١٠

٦

١٠

٧

(١) أدموند أمدون ونيد فلاندرز، دور المدرس في حجرة الدراسة، ترجمة عبدالعزيز البابطين، ص ٣٥.

٦

١

١

٤

٩

٩

٩

٢

٣

٣

١٠

بعد أن تمت جدولة البيانات على شكل أزواج من الأرقام، وأصبح الزوج الأول من الأرقام هو (١٠-٦)، والزوج الثاني هو (٦-١٠)، والزوج الثالث هو (١٠-٧)، والزوج الرابع هو (٧-٦) ... إلخ. ولتحديد خلية ما في الجدول ينبغي الرجوع إلى الأرقام المجدولة على شكل أزواج، حيث يشير الرقم الأول إلى الصف، والرقم الثاني من الزوج إلى العمود، لذا يمكن تسجيل الزوج الأول (١٠-٦) بوضع شرطة واحدة في الخلية التي يلتقي فيها صف (١٠) مع عمود (٦) في الجدول، وهكذا مع بقية الأزواج الأخرى.

بعد قيام الملاحظ برصد الأرقام في جدول خاص بتحليل التفاعل اللفظي، يقوم بوصف التفاعل اللفظي من خلال وضع النسب المئوية لأنواع السلوك من التفاعل اللفظي وعلى النحو التالي:

١- نسبة كلام المعلم في الموقف هي: $\frac{\text{مجموع الأعمدة من ١ إلى ٧}}{\text{مجموع الأعمدة من ١ إلى ١٠}} \times ١٠٠$

٢- نسبة كلام التلاميذ في الموقف هي: $\frac{\text{مجموع عمودي ٨ و ٩}}{\text{مجموع الأعمدة من ١ إلى ١٠}} \times ١٠٠$

٣- نسبة الصمت والفوضى في الموقف هي: $\frac{\text{مجموع العمود رقم ١٠}}{\text{مجموع الأعمدة من ١ إلى ١٠}} \times ١٠٠$

٤- نسبة كلام المعلم غير المباشر إلى كلامه العام هي: $\frac{\text{مجموع الأعمدة من ١ إلى ٤}}{\text{مجموع الأعمدة من ١ إلى ٧}} \times ١٠٠$

٥ - نسبة كلام المعلم المحفز إلى كلامه المحفز والمقيد لحرية الطلاب (أو النسبة المنقحة) هي:

$\frac{\text{مجموع الأعمدة ١، ٢، ٣}}{\text{مجموع الأعمدة ١، ٢، ٣، ٦، ٧}} \times ١٠٠$

والجدول رقم (٢) يوضح طريقة رصد التفاعل اللفظي الممارس في حجرة الصف.

جدول (٢)

نموذج من مصفوفة (فلاندرز) لرصد التفاعل اللفظي داخل الفصل

الأرقام الأولى / الأرقام الثانية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
١											٢
٢											١
٣											٢
٤											١
٥											٠
٦											٢
٧											١
٨											٠
٩											٣
١٠											٢
المجموع	٢	١	٢	١	٠	٢	١	٠	٣	٢	١٤
النسبة%											

نتائج تحليل التفاعل اللفظي

١- نسبة كلام المعلم في الموقف هي: $\frac{\text{مجموع الأعمدة من ١ إلى ٧}}{\text{مجموع الأعمدة من ١ إلى ١٠}} \times ١٠٠ \quad \frac{٩}{١٤} \times ١٠٠ = ٦٤ر٣\%$

٢- نسبة كلام التلاميذ في الموقف هي: $\frac{\text{مجموع عمودي ٨ و ٩}}{\text{مجموع الأعمدة من ١ إلى ١٠}} \times ١٠٠ \quad \frac{٣}{١٤} \times ١٠٠ = ٢١ر٤\%$

٣- نسبة الصمت والفوضى في الموقف هي: $\frac{\text{مجموع العمود رقم ١٠}}{\text{مجموع الأعمدة من ١ إلى ١٠}} \times ١٠٠ \quad \frac{٢}{١٤} \times ١٠٠ = ١٤ر٣\%$

٤- نسبة كلام المعلم غير المباشر إلى كلامه العام هي: $\frac{\text{مجموع الأعمدة ١ إلى ٤}}{\text{مجموع الأعمدة من ١ إلى ٧}} \times ١٠٠ \quad \frac{٦}{٩} \times ١٠٠ = ٦٦ر٧\%$

٥ - نسبة كلام المعلم المحفز إلى كلامه المحفز والمقيد لحرية الطلاب (أو النسبة المنقحة) هي:

$\frac{\text{مجموع الأعمدة ١، ٢، ٣}}{\text{مجموع الأعمدة ١، ٢، ٣، ٦، ٧}} \times ١٠٠ \quad \frac{٥}{٨} \times ١٠٠ = ٦٢ر٥\%$

مفتاح تفسير نتائج تحليل التفاعل اللفظي

أولاً: إذا كانت نسبة كلام المعلم غير المباشر إلى كلامه العام هي:

١) أقل من ٥٠% فيعتبر المعلم مباشراً في تأثيره على طلابه.

٢) أكثر من ٥٠% فيعتبر المعلم غير مباشر في تأثيره على طلابه.

٣) تساوي ٥٠% تماماً فيعتبر المعلم وسطاً في تأثيره على طلابه. أي أن كل عبارة غير مباشرة تقابلها عبارة مباشرة في هذه الحالة.

٤) ٦٧% تعني أن كل عبارتين غير مباشرتين تقابلهما عبارة واحدة مباشرة.

ثانياً: إذا كانت نسبة كلام المعلم المحفز إلى كلامه المقيد والمحفز لحرية الطلاب هي:

١) أقل من ٥٠% فيعتبر المعلم مقيداً لحرية الطلاب.

٢) أكثر من ٥٠% فيعتبر المعلم محفزاً لحرية الطلاب.

٣) تساوي ٥٠% تماماً فيعتبر المعلم وسطاً في تأثيره بين السلوك المحفز والمقيد.

٤) ٦٧% تعني أن كل عبارتين محفزتين تقابلهما عبارة واحدة مقيدة لحرية الطلاب، مثال:

$$\frac{٢}{٢ + ١} \times ١٠٠ = ٦٧\%$$

فوائد استخدام أداة تحليل التفاعل اللفظي كثيرة منها:

١) لا تثير حساسية المعلم عند تعامله مع المشرف التربوي لأنها تعتمد على بيانات علمية دقيقة مبنية على أنماط سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.

٢) تسهم في تحويل كل الكلام الذي يدور داخل حجرة الصف إلى أرقام يمكن لأقطاب العملية الإشرافية التعامل معها بموضوعية تامة.

٣) تستخدم مع جميع المواد الدراسية، باستثناء المواد التي لا تعتمد على الإلقاء وطرح الأسئلة والمناقشة.

٤) تستخدم مع جميع الأعمار والمراحل الدراسية من رياض الأطفال حتى الدراسات العليا.

٥) اقتصادية وغير مكلفة مادياً، حيث يتطلب استخدامها ورقة وقلماً أو شريط تسجيل (كاسيت).

٦) تعد من الأدوات متعددة الأغراض، حيث أنها أداة بحث، وأداة تغذية راجعة، وأداة تدريب، ويمكن للمعلم أن يستخدمها كأداة تقويم ذاتي.

٧) تسهل مهمة مدير المدرسة (كمشرف مقيم) في الإشراف على جميع المعلمين في مدرسته، وبغض النظر عن اختلاف التخصص.

أما محدودية أداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي فهي كما يلي:

١) تهتم بالسلوك اللفظي فقط.

٢) يتطلب استخدامها ميدانياً إلى تدريب مركز.

٣) تؤثر نسبياً في مستوى التفاعل الصفي، نتيجة لوجود الملاحظ في حجرة الصف، وهذه المحدودية تشترك فيها جميع أدوات الملاحظة الصفية دون استثناء.

٤) لا تستخدم في حالات عدة منها:

أ) حصة القراءة الصامتة.

ب) حصة الاختبار.

ج) حصة رسم منظر، أو رسم خارطة ... الخ.

د) حصة تربية بدنية.

ه) تعليم الصم.

و) حصة المعمل، المختبر، المكتبة ... الخ.

وبشكل عام، لا تستخدم هذه الأداة في المواقف التعليمية التي لا تعتمد على إلقاء المعلم وتقديمه للمعلومات والحقائق، طرح الأسئلة، والمناقشة بين المعلم وتلاميذه (أي الحصة العادية).

ثالثاً: مرحلة التغذية الراجعة:

تمثل هذه المرحلة إحدى الحلقات الثلاث المهمة في ممارسة الإشراف التربوي العيادي وتطبيقه ميدانياً، وهي مرحلة تالية لمرحلتي التخطيط والملاحظة. وبما أن الإشراف التربوي العيادي يطبق على شكل حلقات متصلة ومتتالية، فإن مرحلة التغذية الراجعة تمثل أيضاً أساساً لمرحلة التخطيط.

يتم خلال مرحلة التغذية الراجعة عقد لقاء تربوي يجمع المعلم والمشرف التربوي لتحليل أداء المعلم وأنماط سلوكه في ضوء ملاحظة مباشرة سابقة، وأثر ذلك في تنمية شخصية التلاميذ وتحصيلهم العلمي. وتتطلب معالجة نواحي

الضعف والقصور، وتثبيت نقاط القوة في أداء المعلم وتفاعله الصفي مع تلاميذه، القيام بإجراء تخطيط لعملية التدريس من جديد، حيث تبدأ حلقات الإشراف العيادي مرة أخرى: تخطيط، ملاحظة، تغذية راجعة، وهكذا.

وقد اقترح ماركس وزملاؤه (Marks and others) عدداً من الخطوات المهمة التي ينبغي أن يسلكها المشرف التربوي عند لقائه بالمعلم في مرحلة المتابعة بعد الملاحظة الصفية، وهي كما يلي:

١) أن يضع المشرف التربوي نفسه في موضع المعلم، ويسأل نفسه السؤال التالي: ما حقيقة شعوري لو كنت معلماً وتعرضت لمثل هذا الموقف؟ وأن يبدي اهتماماً خاصاً بالمعلم كفرد.

٢) أن يتعامل المشرف التربوي مع المعلم كزميل وصديق.

٣) أن لا يبدي المشرف التربوي عدم ارتياحه نتيجة لضيق الوقت وزحمة العمل، بل يُعطي للمعلم وقتاً كافياً من العناية والاهتمام.

٤) أن يحاول المشرف التربوي في بداية لقائه مع المعلم أن يبرز نقاط القوة والتميز لدى المعلم، وعندما يجد المشرف التربوي نفسه مضطراً لذكر سلبيات خاصة بالمعلم، فعند إذاً يحاول عرض تلك السلبيات بأسلوب لطيف ومهذب.

٥) ينبغي أن يمنح المشرف التربوي للمعلم الحرية المناسبة في قيادة اللقاء، وتوجيه الحوار نحو الأمور المهمة التي تخص تدريسه.

٦) ينبغي أن يعطي المشرف التربوي الأولوية للمشكلات التي يعاني منها المعلم، وأن يشترك مع المعلم في تحليل تلك المشكلات ووضع الحلول المناسبة لها.

٧) أن يسهم المشرف التربوي في وضع الحلول الممكنة لبعض القضايا التربوية

مثل:

أ) سبل تحفيز التلاميذ للعمل المدرسي.

ب) كيفية تنظيم الواجبات المنزلية والمدرسية.

ج) طرق تشجيع التلاميذ على المشاركة الصفية الفاعلة.

د) أساليب تقويم تحصيل التلاميذ العلمي.

٨) ينبغي أن لا يتردد المشرف التربوي في الإفصاح عن وجهة نظره، حيث أن المعلم لا يفضل التلميحات، بل يجب أن تكون الأمور واضحة.

٩) يفترض أن يكون المشرف التربوي واضحاً وصريحاً، وإن سُئل عمّا لا يعلم فليقل لا أعلم.

١٠) يشترك المشرف والمعلم معاً في تلخيص الأفكار التي تم التوصل إليها أثناء اللقاء الإشرافي.

١١) يختم المشرف التربوي اللقاء بروح أخوية تترك في نفس المعلم الرغبة في النمو والتطور والاستمرار في العطاء[١].

وهناك أساليب عملية للمداولات الإشرافية من منظور الإشراف العيادي[٢]:

أولاً: أساليب خاصة بمرحلة التخطيط:

١) تحديد اهتمامات المعلم في مجال التدريس.

٢) ترجمة اهتمامات المعلم إلى سلوك يمكن ملاحظته.

٣) تحديد الإجراءات الخاصة بتحسين تدريس المعلم.

٤) مساعدة المعلم في وضع أهداف خاصة بغرض تحسين تدريسه ذاتياً.

---

(1) Marks, Sir James, Stoops, Emery, and King Stoops, Joyce. Handbook of Educational Supervision: A Guide for the Practitioner 2nd. Ed. Boston: Allyn and Bacon 1978, pp. 247-248

(2) Acheson, Keith and Gall, Meredith, Techniques in the Clinical Supervision of Teachers, N.Y., Longman Publishing Co., 1980, pp. 41-68.

٥) الاتفاق على جميع ما يترتب على الزيارة الصفية.

٦) اختيار أداة ملاحظة مناسبة للموقف، وتحديد السلوك المراد تسجيله.

٧) تحديد البيانات التي سوف يتم جمعها من الموقف التعليمي داخل حجرة الصف.

ثانياً: أساليب خاصة بمرحلة التغذية الراجعة:

١) تزويد المعلم ببيانات ومعلومات موضوعية تم جمعها بواسطة أداة ملاحظة موثوق بها.

٢) استنباط أفكار المعلم واستنتاجاته ومشاعره.

٣) تشجيع المعلم على التفكير في أهداف وطرق بديلة تسهم في تحسين تدريسه.

٤) منح المعلم فرصة تطبيق أفكاره ميدانياً، ومقارنتها مع أفكار الآخرين.

ونتيجة للإحساس بعدم تمتع المشرف التربوي بمهارات الاتصال الفعالة أثناء لقائه بالمعلم، فقد حدد ماركس وزملاؤه (Marks and Others) عدداً من مهارات الاتصال التي ينبغي أن تتوفر في المشرف التربوي أثناء المداولات الإشرافية مع المعلمين، ومن هذه المهارات ما يلي:

١) التفكر الجيد قبل البدء في الحديث.

٢) التحدث بلغة واضحة ورصينة.

٣) إظهار الحماسة والاهتمام بما يطرح من موضوعات.

٤) تركيز الانتباه على محتوى الرسالة المراد توصيلها للمتلقي.

٥) حسن الإصغاء للمتحدث.

٦) بذل الجهد في فهم وجهة نظر الإنسان المقابل.

٧) تجنب البحث عن عيوب المعلم وسلبياته بقصد التقليل من شأنه.

٨) عدم الإطالة في الحديث قدر الإمكان.

٩) استخدام اللغة الجسدية بشكل صحيح (مثل: حركة الجسد، حركة الرأس، واليدين، الكتفين، وتعابير الوجه، ونبرة الصوت، وحركة العيون ... الخ) وذلك بهدف تشجيع المعلم على الحديث، وحمله على المشاركة[١].

وقد توصل كاندسفتر وولين (Kindsvatter and Wilen) إلى طريقة موضوعية لتنظيم المداولة الإشرافية والإفادة منها، وهي كما يلي[٢]:

المداولة الإشرافية وسبل تنظيمها:

المهارات المتصلة بالمداولات الإشرافية تعتبر من أهم المهارات التي تقدم للمشرف التربوي. وقد توصلت بعض الدراسات إلى أن نجاح المداولات الإشرافية تعتمد إلى حد كبير على الجو الاجتماعي والنفسي الذي يهيئه المشرف التربوي. ومن الطبيعي أن نلاحظ على المعلم علامات الانفعال والتوتر في بداية المداولة الإشرافية. وإذا لم يحاول المشرف التربوي تغيير هذه الحالة النفسية التي يعاني منها المعلم فقد لا يتوصل إلى نتائج إيجابية. ويفترض في المشرف التربوي أن يمتلك مهارات اتصال جيدة، يستخدمها في تعامله مع المعلم يمكن أن تؤثر بشكل مباشر في تحسين التدريس ولو بعد فترة من الزمن.

وهنا بعض الأسئلة التي تطرح نفسها مثل: كيف يمكن للمشرف التربوي أن يحدد بدقة أنماط سلوك المعلمين في المداولات الإشرافية؟ وكيف يمكن للمشرف التربوي أن يتعرف على أثر أنماط السلوك على المعلمين؟ ذلك أن نظام المداولات الإشرافية ما هو إلا أحد الأساليب العملية المنظمة والدقيقة، بحيث يمكن

---

(1) Marks, Sir James, Stoops, Emery, and King Stoops, Joyce. Handbook of Educational Supervision: A Guide for the Practitioner 2nd. Ed. Boston: Allyn and Bacon 1978, pp. 132-123

(2) Kindsvatter, Richard and Wilen, William. A Systematic approach to improving conference skills. Education Leadership J. April 1981, V. 38, No.7, pp. 525-529

استعماله في تحديد سلوك المعلمين وتحليله من خلال المداولة الإشرافية.

ويسهم نظام المداولات الإشرافية في تقديم معلومات وبيانات مصنفة بدقة وموضوعية نسبياً، تؤدي إلى تحقيق أهداف المداولة الإشرافية. ويعتبر هذا النظام نظاماً عملياً لا يحتاج إلا لقليل من التوجيه والإرشاد، وقليل من الجهد والوقت، وبالتالي يضع بين يدي المشرف التربوي بيانات مصنفة ومرتبة في نموذج عملي، يمكن استخدامه والاستفادة منه في الحال.

الإجراءات:

يتكون نظام المداولات الإشرافية من تسعة مجالات مهارية، هي في غاية الأهمية للمشرف التربوي الذي يطمح إلى مداولات إشرافية ناجحة، وفيما يلي عرض للمجالات المهارية التسعة:

١) بناء جو اجتماعي ونفسي جيد.
٢) تحديد الهدف أو أهداف المداولة الإشرافية.
٣) صياغة الأسئلة وطرحها.
٤) التعليقات أو التفسيرات.
٥) الثناء والتشجيع.
٦) التعابير غير اللفظية (لغة الجسد).
٧) التوازن.
٨) الحساسية أو رقة المشاعر.
٩) إقفال المداولة الإشرافية (الخلاصة).

وتتكون الأداة من ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

١) وصف كل مجال من المجالات المهارية التسعة المذكورة أعلاه.

٢) صياغة مجموعة من الأسئلة وثيقة الصلة بالموضوع قبل المداولة الإشرافية، وصياغة مجموعة أخرى من الأسئلة وثيقة الصلة بالموضوع بعد المداولة الإشرافية.

٣) تحليل نموذج البيانات بغرض تحديد مستوى المهارات المتحققة في المداولة الإشرافية.

وبإمكان الملاحظ تطبيق نظام المداولة الإشرافية وذلك عن طريق تحليل البيانات بنفسه أو عن طريق الاستعانة بشخص آخر، ويفضل في كلتا الحالتين استخدام شريط "فيديو"، أو شريط تسجيل صوتي "كاسيت". ومما تجدر الإشارة إليه هو أن استخدام الشريط الصوتي "كاسيت" مفيد فقط مع أقسام النظام الخاصة بتسجيل السلوك اللفظي. ومن الضروري تواجد الملاحظ إلى جانب أداة التسجيل عند اشتراكه في تحليل البيانات مع شخص آخر، في حين لا توجد ضرورة لتواجد الملاحظة إلى جانب التسجيل عند قيامه بتحليل البيانات بمفرده.

ويتميز نموذج تحليل بيانات المداولة الإشرافية بوجود قائمين رئيسيين "Two Colums": القائم الأول يطلق عليه "مدى الحدوث" والقائم الثاني يطلق عليه "مدى الفاعلية"، وغرضه تسجيل مدى فاعلية عبارة "ب" في كل قسم من أقسام النموذج. وبعبارة أخرى فإن إدراج البيانات في قائمي النموذج غرضه الوصف والتقويم، وذلك لتقديم تحليلات شاملة للموقف بكامله.

وفيما يلي الخطوات التي على المشرف أن يسلكها وهو يطبق نظام تحليل بيانات المداولة الإشرافية:

١) ينبغي التعرف، عن قرب، على مجالات المهارة الرئيسية للمداولة الإشرافية.

٢) ينبغي الاستجابة للأسئلة التي تسبق المداولة الإشرافية.

٣) ينبغي أن تدار المداولة الإشرافية بمعونة شريط تسجيل "كاسيت" عند تحليل البيانات بشكل منفرد، ويفضل الاستعانة بشريط تسجيل "كاسيت" حال الاشتراك مع إنسان آخر في تحليل البيانات.

٤) البدء في تحليل المداولة الإشرافية بعد سماع شريط التسجيل، خاصة عند تحليل البيانات بشكل منفرد. وفي حالة الاشتراك مع شخص آخر في تحليل البيانات، فينبغي مراجعة ذلك الشخص ومناقشته قبل الشروع في التحليل.

٥) ينبغي الاستجابة للأسئلة التي تعقب المداولة الإشرافية.

٦) ينبغي إعادة الخطوة رقم ٢ والخطوة رقم ٥ في المداولات الإشرافية المشابهة اللاحقة، إذا كانت هناك حاجة لتطوير مهارات معينة.

أقسام نظام المداولات الإشرافية:

١) الجو الاجتماعي والنفسي العام:

أحاسيس الإنسان، وإدراكه، ومواقفه، وميوله، ومزاجه عوامل مؤثرة دائما في تفاعله مع الآخرين، ولذلك يحتاج المشرف التربوي أن يستثمر تلك العوامل بشكل مفيد.

ينتاب المعلم – عند ملاحظة المشرف التربوي له – شعور بأنه هدف للفحص الدقيق والتقييم، مما يحمله على الخوف والارتباك. ومراعاة لتلك الظروف النفسية المحيطة بالمعلم، ينبغي إن يبادر المشرف – في الحال – في تبديد تلك المشاعر، وإشاعة الطمأنينة في نفس المعلم، وذلك عن طريق: إقناع المعلم بأن هدف المشرف التربوي هو مساعدته، وأن التعاون بينهما ضروري لتحقيق أهداف

مشتركة وموحدة. ومن هذا المنطلق يأخذ الجو الاجتماعي والنفسي العام أهميته. وعند توثيق العلاقة المبنية على الثقة المتبادلة بين المعلم والمشرف التربوي، فإن الجو العام سوف يسهم في تحقيق ذلك التفاهم بين الطرفين، بشكل جوهري، وليس بشكل ظاهري. ومتى ما أحس المشرف التربوي بضعف العلاقة بينه وبين المعلم توجب عليه توظيف مهارات الاتصال المفيدة في بناء الجو العام وتحسينه.

ولا شك أن إشاعة الجو النفسي والاجتماعي المناسب هو ثمرة تطبيق أسس العلاقات الإنسانية الجيدة في مجال المداولات الإشرافية. فالمشرف التربوي بحاجة إلى الشعور بأنه: إنسان ذو كرامة، لطيف، غير متغطرس أو متكبر، وغير مدع للمعرفة، كما يحتاج المشرف التربوي إلى الإحساس بأنه إنسان يقدم المصلحة العامة غلى مصلحته الخاصة، ويترفع عن التركيز على ذاته. وعلى سبيل المثال فان استفسارات المشرف التربوي التالية هي أحد الأساليب الإشرافية التي قد تسهم في بناء جو نفسي واجتماعي طيب: "أخي العزيز، خلال تدريسك قمت بعمل بعض الأمور، أنا في الحقيقة أرغب بأن أعرف عنها أكثر" "هذه المدرسة في الواقع هي إحدى المدارس الجيدة بالمنطقة". "هل لي أن أعرف كيف قمت بتنظيم كتابة بحثك الأخير؟".

٢) تحديد الهدف:

ينبغي أن تبنى المداولة الإشرافية المنهجية على تخطيط مسبق وإعداد جيد. والمداولة الإشرافية التي تعقد بعد الملاحظة مباشرة قد لا يتوفر لها التخطيط والإعداد المسبق، وذلك لأن الفترة الزمنية قصيرة وغير كافية. وبناء على ذلك فقد ينتهي المشرف التربوي إلى جمع معلومات وبيانات غير دقيقة، لأنها مبنية أساسا على أهداف مرتجلة. ويفترض عند بدء المداولة الإشرافية أن يذكر المشرف التربوي كل الموضوعات التي سوف تناقش في الجلسة، كما يفترض أن يعلم

المعلم بالغرض أو الأغراض من المداولة الإشرافية.

وللمعلـم الحق في تقديم موضوعات للمداولة الإشرافية، مثله في ذلك مثل المشـرف التربوي. وبما أن فرصة إدراج موضوعات المداولة في جدول الأعمال متساوية بيـن الطرفيـن، فإن ذلك سوف يشكل لدى المعلم – خاصة – إحساساً بالراحة، وعدم التعرض لمواقف غير متوقعة، أو أسئلة مفاجئة.

٣) صياغة الأسئلة وطرحها:

يمكـن أن يكون توجيه الأسئلة هو الأسلوب اللفظي الوحيد الذي يستخدمه المشـرف التربوي في المداولة الإشرافية. ويمكن أن يكون هذا الأسلوب هو أكثر الأسـاليب أهمية في تحقيق أهداف المداولة الإشرافية. وبناء على مستوى الأسئلة المطـروحة يـتحدد مستوى جودة المداولة الإشرافية، ويتحدد أيضاً مستوى كفاءة المشرف التربوي في الوقت نفسه.

بعد أن يتأكد المشرف التربوي من أن الجو النفسي والاجتماعي العام جيد، يقوم بطرح أسئلة مصممة بغرض البدء في موضوع المداولة الإشرافية. وغالباً ما تكون هذه الأسئلة عبارة عن ملاحظات المشرف التربوي وبياناته التي جمعها عن المعلم. وفي هذه المرحلة تتركز أسئلة المشرف التربوي عموماً على ما يلي: جس النـبض، الاسـتنباط، الاستيضاح، ويعتبر طلب المعلومات والأفكار والتعبير عن الشعور أمراً في غاية الأهمية. والأسئلة التالية هي أمثلة لأسئلة المشرف التربوي فـي هذه المرحلة: ما هي أحاسيسك حول سلوك الطلاب نحو نهاية الحصة؟ كيف تصف مستوى تحفيز تفكير الطلاب من خلال تقديم التمرينات العقلية؟

وعـند نهايـة المداولة الإشرافية، ينبغي أن يقوم المشرف التربوي بتوجيه المعلـم مـن خلال طرح أسئلة ذات مستويات تفكير عليا وذلك لترتيب المعلومات والأفكـار التـي تـم ذكرها في المداولة الإشرافية. وعلى ضوء ذلك يفترض أن

المعلـم، بعـد إجاباتـه على أسئلة المشرف التربوي، قادر على: تحليل المواقف، واكتشـاف نقـاط القوة والضعف فيه، واقتراح أساليب لحل المشاكل. كما يستخدم المشـرف الـتربوي الأسئلة المتشعبة مثال ذلك: ما هو في اعتقادك سبب تصرف الطـلاب بهذه الطريقة؟ هل هناك خيار آخر في تقديم هذه الفكرة؟ ماذا ينبغي أن نضيف للخطة الرامية إلى تطبيق المقترحات الخاصة بتحسين العملية التعليمية؟

٤) التعليقات أو التفسيرات:

أشار عالم النفس المشهور كارل روجرز إلى أن أعظم العقبات التي تواجه الاتصالات الإنسانية هي نزعة بعض الناس غير الناضجين إلى: إصدار الأحكام، وتقيـيم الأمـور، والتصـديق أو عـدم التصديق على بعض القضايا. والمشرف الـتربوي الماهـر ذو الحـس المرهف هو الذي يساعد المعلم على رؤية سلوكه بنفسه، وكأنه يضع المعلم أمام مرآة ليرى نفسه بنفسه.

أحـياناً، يحـتاج المشرف التربوي إلى تقديم الانتقادات وإلى عملية التقويم التـي قـد تكون أحد أغراض المداولة الإشرافية، لكن الإفراط في استخدام هذين الأسلوبين (الانتقادات والتقويم) قد يؤدي إلى آثار ضارة وغير مرغوبة. وحيث أن قـيام المشرف التربوي بعملية توجيه المعلم من خلال طرح الأسئلة والاستنتاجات المؤدية إلى التعبير في أدائه في التدريس، يعتبر أسلوباً إشرافياً مثمراً.

ومـن أكثر الفوائد التي يجنيها المعلم من عملية الإشراف التربوي هي أن يُوجه إلى انتقاد عمله بنفسه، ثم يُشجع على الإنهماك في حل مشكلاته، وأن ينظر المعلـم إلـى هذه القضية على أنها جزء من عملية تدريسه مستقبلاً. إذاً فالمشرف الـتربوي يجب أن يعتمد ما أمكن على وصف المعلم أكثر من اعتماده على تقويم عمل المعلم.

٥) الإطراء والتشجيع:

عند استخدام المشرف التربوي لأسلوب الإطراء بالشكل الصحيح فإنه سوف ينتهي إلى استثارة حقيقية في مجال التعلم. وعندما يفكر المشرف التربوي بخلق جو عام مثمر للمداولة الإشرافية، فإنه لا يستغني بأي حال عن استخدام أسلوب الإطراء والتشجيع. والمشرف التربوي الذي يحافظ على شعور المعلم كثيراً يدرك قيمة الإطراء والتشجيع. وعلى أية حال، يجب أن يشعر المعلم بأن الثناء أو التشجيع صادر عن قناعة حقيقية لدى المشرف التربوي. غير أن الإفراط في استخدام الثناء أو التشجيع قد يأتي بنتائج عكسية، وقد يُشك بنزاهة سلوك المشرف التربوي ونواياه، وقد يشعر المعلم بشعور الإنسان المُستغل. حيث أن استخدام أسلوب الثناء والتشجيع بشكل غير صحيح سوف يقوض مصداقية المشرف التربوي، ويقلل من تأثيره في تحسين مستوى المعلم العلمي.

ويمكن أن يكون أسلوب الثناء أكثر فاعلية إذا كان محدداً حول حدثٍ ما، أما إذا استخدم هذا الأسلوب بشكل عام وغير محدد فقد لا يأتي بالنتائج المتوقعة.

٦) الاتصال غير اللفظي:

الرسائل الضمنية أو الصامتة تأتي من خلال لغة الجسد، وقد تكون هذه الرسائل متعارضة أو متناغمة مع اللغة اللفظية. والمداولة الإشرافية الأكثر فاعلية هي التي يحدث فيها تناغم وانسجام بين الاتصال اللفظي والاتصال غير اللفظي في آن واحد.

أسلوب الاتصال غير اللفظي الأصيل هو الذي يعكس غالبا المواقف الحقيقية للمشرف التربوي، ويمكن للمعلم الفطن أن يلاحظ ذلك. وعلى سبيل المثال، إذا أخذ المشرف التربوي ينظر إلى ساعته باستمرار خلال المداولة الإشرافية، فقد يتبلور إحساس لدى المعلم بأن المشرف التربوي غير مبالٍ أو غير

مهتم بالمداولة الإشرافية. وعلى ذلك يجب أن يستثمر المشرف التربوي لغة الجسد ويستعملها كأداة اتصال فعالة تحقق أهدافه.

وقد حدد كارلس غلواي ستة أساليب للاتصال الإنساني غير اللفظي، ثلاثة منها أساليب إيجابية، وهي: الحماسة أو التأييد، الرغبة في المساعدة، والانفتاح أو التقبل. أما الثلاثة الأساليب الباقية فهي أساليب سلبية، وهي: عدم الانتباه، عدم الاستجابة، وعدم الموافقة أو عدم الاستحسان. فعندما يشعر المشرف التربوي بالحماس، أو بالرغبة في المساعدة، أو بالتقبل للآراء فإنه في ذلك يعرض أنماطاً من السلوك غير اللفظي الذي يدعم بإيجابية سلوكه اللفظي. وينبغي أن يوظف المشرف التربوي أساليب الاتصال السلبية غير اللفظية في تحقيق هدف مرغوب فيه. كما أن المشرف التربوي يحاول مقاومة التعابير والانفعالات الضارة والمؤذية لأحاسيس المعلمين.

ولتحقيق اتصال إنساني غير لفظي رفيع المستوى، يجب أن تتسم تعابير الوجه بالفرح والسعادة والحيوية. وأن تبدي حركة العيون قدراً كبيراً من الانتباه والمتابعة والاستجابة وبشكل متأنٍ. وأن تسهم الإيماءات باليدين وباقي الجسم بتقديم مساعدة كبيرة في تحقيق الهدف. كما أن المصافحة ولمس كف أو كتف الإنسان المقابل إذا أحسن استخدامها فقد تعبر عن اتصال إنساني قوي، وتعاطف وفهم كبيرين. وعلى أية حال، فإن المشرف التربوي يجب أن يكون مدركاً تماماً سلوكه غير اللفظي، وواع لما سوف يفضي إليه هذا السلوك من نتيجة.

٧) التوازن:

تتحقق المداولة الإشرافية المثمرة باتجاهين رئيسيين في الاتصالات الإنسانية (مشرف ↔ معلم) ويستجيب المشرف التربوي لهذه الموازنة في الاتصالات. ويجب أن يتسم المشرف التربوي بحسن الإصغاء للمعلم، وأن يدفع

المعلم للحديث والتعبير عن اهتماماته، وأن يشجعه على ذلك متى ما سمحت الفرصة بذلك.

وعند مناقشة تطبيق نتائج المداولة الإشرافية، ومدى الاستفادة منها في الواقع الفعلي، يجب على المشرف التربوي أن يقلل من الحديث ما أمكن، وأن تتاح الفرصة للمعلم بالحديث أكثر خاصة في مجال تحديد نمط السلوك، وتحليل البيانات، ثم محاولاته في تطوير نفسه. وينبغي على المشرف التربوي أن يهيئ الفرصة للمعلم لتطبيق أفكاره النظرية وتوظيفها عمليا في حل مشاكله. أما إذا سيطر المشرف التربوي سيطرة لفظية تامة على المداولة الإشرافية، فإنه سوف يقتل الفرصة أمام المعلم في التعبير عن ذاته. وهذا سوف يحدث خللاً في التوازن في الاتصال اللفظي بين قطبي المداولة الإشرافية (المشرف التربوي والمعلم) حيث أن المشرف التربوي نال حصة الأسد، من الحديث في حين لم ينل المعلم من الحديث إلا وقتاً قليلاً.

٨) الحساسية أو رقة المشاعر:

من أفضل المداولات الإشرافية هي التي يكون فيها المشرف التربوي واثقا من إمكاناته، وعلى درجة كبيرة من النضج ونكران الذات. وإذا أخفى المشرف التربوي بعض الأمور بغرض كسب موافقة المعلم وتأييده في ذلك، فإنه يكون قد استغل المداولة الإشرافية لأغراضه الشخصية. ويعتبر في هذه الحالة إنسانا متعديا على شعور المعلم وحاجاته.

كما ينبغي للمشرف التربوي عند إدارته المداولة الإشرافية أن يسلك طرق معينة لاستثارة ميول المعلم، ومن هذه الطرق: النية في بناء جو اجتماعي ونفسي مريح، استخدام لغة الجسد غير اللفظية، تقديم الثناء والتأييد، محاولة تجاوز حديث المعلم اللفظي الظاهري إلى الأحاسيس والمقاصد الحقيقية المختبئة وراء ذلك.

وعلى ذلك، فعمل المشرف التربوي هو: طرح أسئلة تقود المعلم إلى التبصر بنفسه، وتدفعه إلى الإجابة عن الأسئلة الضمنية التي لا يستطيع طرحها، وتشجيعه على التعبير عن أحاسيسه الخفيفة التي يتردد في الإفصاح عنها.

وتتضح الفروق الحقيقية بين المشرف التربوي المؤهل المتمكن والمشرف التربوي غير المؤهل، في مجال استخدام المواقف الحساسة. حيث أن المشرف التربوي الذي يتسم برقة المشاعر والرحمة هو ذلك الإنسان الأكثر إمكانية في إحداث التغيير المهم في المعلم.

٩) إقفال المداولة الإشرافية (الخلاصة):

المداولة الإشرافية هي في حقيقة الأمر تعليم وتعلم. وهي مثلها مثل أي عمل تربوي مُحكم التخطيط ينتهي بنهاية طبيعية ومناسبة.

وتلخيص النقاش يدعم ما توصلت إليه المداولة الإشرافية من نتائج مهمة، ويبين مدى تحقيق أهداف المداولة الإشرافية، كما يوضح درجة رضا المعلم والمشرف التربوي عن عملهما المشترك. وأخيراً، يجب أن تتوج المداولة الإشرافية بتعهد واضح وصريح بالالتزام بحلول محددة للمشكلات المطروحة، أو موافقة المعلم على التدريب للتغلب على ما يعانيه من نقص في بعض المهارات التي تعيق تحسن أدائه.

وعلى العموم، فإن إقفال المداولة الإشرافية في العادة تشتمل على ما يلي: تلخيص للأهداف التي تم التوصل إليها، وإعادة التأكيد على الأهداف المتفق عليها من الطرفين. وقد يقوم المشرف التربوي بطرح أسئلة، وذلك للتأكد بشكل صريح بأن المعلم ملتزم بتنفيذ قرارات المداولة الإشرافية، ومن أمثلة أسئلة المشرف التربوي ما يلي: "كيف يمكنك أن تتعامل مع هذا الموقف لو تعرضت إليه مرة أخرى في المستقبل؟ ما هي التحسينات التي تأمل التوصل إليها في نهاية هذا

الفصل الدراسي؟ ما هي طلباتك؟ رتبها حسب الأهمية؟

أسئلة خاصة بتحليل المداولة الإشرافية:

أ) أسئلة المشرف التربوي قبل بدء المداولة الإشرافية:

١) ما هي النتائج المثالية التي قد تتوصل إليها المداولة الإشرافية؟

٢) ما هي أنماط السلوك اللفظي وغير اللفظي التي سوف تستخدم لبناء جو عام مشجع؟

٣) ما نوع الأسئلة التي سوف تطرح على المعلم، لكي يحدد المشكلة؟

٤) أي من مجالات المهارة سوف تستخدم خلال المداولة الإشرافية؟

ب) أسئلة المشرف التربوي بعد نهاية المداولة الإشرافية:

١) إلى أي مدى تم تحقيق أهداف المداولة الإشرافية؟

٢) كيف كانت استجابة المعلم للجو الاجتماعي والنفسي العام؟

٣) كيف يمكن تحسين صياغة الأسئلة وطرحها؟

٤) أي من مجالات المهارة التي يجب التركيز عليها في المداولة الإشرافية القادمة؟

نظام المداولة الإشرافية يعتبر أداة مفيدة جداً للمشرف التربوي لأنه يُنمي إدراكه ووعيه بما يدور حوله من أمور. وينظر إلى هذا النظام على أنه مصدر للمعلومات يمكن أن يساعد المشرف التربوي في تحليل عمله بنفسه، أو الاشتراك مع إنسان آخر في تحليل العمل. كما يقدم النظام طريقة توجه المشرف التربوي إلى تحسين مستوى أدائه.

نموذج تحليلي لمداولة إشرافية

اسم المشرف التربوي:

اسم المعلم:

التاريخ:

نظام تحليل المداولات الإشرافية

يتكون نظام تحليل المداولات الإشرافية من مجموعة من الأقسام، وكل قسم يتكون من جزأين هما: (أ ، ب). نرجو من فضلك قراءة جزء (أ)، ثم وضع علامة (✓) في المربع المناسب لوجهة نظرك في مجال "مدى الحدوث". وقراءة جزء (ب) ثم وضع علامة (✓) في المربع المناسب لوجهة نظرك في مجال "مدى الفاعلية".

ملاحظة:

تحت عنوان "مدى الحدوث" معيار متدرج يتكون من خمس فئات هي كالتالي:

صفر – غير موجود إطلاقا.

١ – غير واضح الحدوث.

٢ – بسيط.

٣ – متوسط.

٤ – عال.

وتحت عنوان "مدى الفاعلية" معيار متدرج يتكون من خمس فئات هي كالتالي:

صفر – غير موجود إطلاقا.

١ – غير واضح الحدوث.

٢ – بسيط.

٣ – متوسط.

٤ – عال.

م	أقسام نظام تحليل المداولات الإشرافية
١	**الجو العام للمداولة الإشرافية:** أ) يقدم المشرف التربوي تعليقات بقصد إثراء الجو الاجتماعي العام. ب) عبارات المشرف التربوي تسهم في القضاء على التوتر، وتوفر اتصالاً إنسانياً مثمراً. ويتضمن الاتصال الإنساني المثمر: التعابير اللفظية وغير اللفظية المؤيدة للمدرس والمشجعة له، وضع الجسم بشكل مريح، ونبرة الصوت غير المنفعلة.
٢	**تحديد الهدف:** أ) يقوم المشرف التربوي بتصميم مسبق لمحتوى المداولة الإشرافية. ب) يبين المشرف التربوي الغرض من المداولة الإشرافية، والنتائج الممكن التوصل إليها، وتحديد العناصر المتضمنة في المداولة. ويمنح المدرس فرصة للمصادقة على ذلك أو إضافة مقترحات جديدة.
٣	**طرح الأسئلة:** أ) يوظف المشرف التربوي أسئلة في خدمة أهداف المداولة. ب) يستخدم المشرف التربوي أساليب في طرح الأسئلة الهادفة والمثمرة، وذلك لتشجيع المدرس على تحليل الأحداث وتقويمها. وتتميز الأسئلة التي تتسم: بالتركيز، والاستجلاء، وسبر الغور بأنها أسئلة بسيطة وواضحة.
٤)	**التعليقات أو التفسيرات:** أ) يقوم المشرف التربوي بتوضيح الأفكار، وتقديم المعلومات والاقتراحات. ب) ملاحظات المشرف التربوي تعتمد على الوصف أكثر من الاعتماد على إصدار الأحكام. وتقدم المعلومات وثيقة الصلة بالموضوع بشكل واضح. كما أن المشرف التربوي يصدر تعليقات حقيقية وملائمة للموقف.
٥	**الإطراء والثناء:** أ) يقدم المشرف التربوي الثناء والتشجيع متى ما سنحت الفرصة. ب) يستخدم المشرف التربوي الثناء بصدق وحكمة في سياق إبراز أفكار المدرس وأدائه الجيد.
٦	**الاتصال غير اللفظي:** أ) استخدام المشرف التربوي تعابير غير لفظية في اتصاله مع المدرسين. ب) استخدام المشرف التربوي تعابير وجهه الدالة على الارتياح والتقدير للإنسان المقابل، كالابتسامة عندما تسمح الظروف بذلك. ويصاحب حديث المشرف التربوي حركات جسدية تخدم الغرض. والسلوك غير اللفظي يسهم بنقل اهتمام المشرف التربوي وحماسته. وحيث أن وضع يد المشرف التربوي على كتف زميله المدرس مثلاً يُعد سلوكاً غير لفظي قد يخدم الموقف إذا أحسن استخدامه.
٧	**التوازن:** أ) تمنح الحرية للمشرف التربوي لنقل أفكاره ومشاعره للمدرس، وفي نفس الوقت تمنح الحرية أيضاً للمدرس لنقل أفكاره ومشاعره للمشرف. ب) يتسم المشرف التربوي بإصغاء متأن ويقظ. ويهيئ المشرف التربوي الفرصة للمدرس للحديث المسهب، ومما تجدر الإشارة إليه هو أن المشرف التربوي ينبغي أن يتحدث أقل من المدرس.
٨	**الحساسية أو رقة المشاعر:** أ) يضع المشرف التربوي نفسه موضع المدرس وذلك ليدرك حقيقة مشاعره حيال قضية معينة. ب) المشرف التربوي هو إنسان واع لمتغيرات الظروف والانفعالات (لفظية أو غير لفظية)، ويستجيب دائماً بشكل يتلاءم مع الجو العام للمداولة الإشرافية. ويتجنب المشرف التربوي أسلوب التركيز على الذات وتجاهل أحاسيس المدرس.
٩	**إقفال المداولة الإشرافية:** أ) يستعمل المشرف التربوي طريقة في تلخيص ما توصلت إليه المداولة الإشرافية. ب) يقوم المشرف التربوي أو المدرس بعرض أهم نتائج المداولة الإشرافية في المجالات التالية: التفاهم بين طرفي المداولة (المشرف والمدرس)، الحلول المقترحة، الخطط المستقبلية، وتعهد الطرفين بالمضي في تحقيق ما تم الاتفاق عليه.

مدى الحدوث						مدى الفاعلية				
٤	٣	٢	١	صفر		٤	٣	٢	١	صفر
عال	متوسط	بسيط	غير واضح الحدوث	غير موجود إطلاقاً		عال	متوسط	بسيط	غير فعال	غير موجود إطلاقاً

وتعـد بطاقـة توكمان (Tuckman) للتغذية الراجعة (الشكل)[1] إحدى الطرق الحديـثة التـي يسـتخدمها المشـرف التربوي في تحديد مستوى فاعلية التدريس وتطويـره، ولتعبئة بنود البطاقة يقوم الملاحظ بتحديد صفات كل معلم بدقة، وذلك بوضـع دائرة حول الرقم الذي يصف سلوك المعلم الحقيقي، علماً بأن كل مقياس أعطـي سـبع درجات (١ – ٧)، فالرقم (١) يمثل أقصى درجات السلبية، والرقم (٧) يمـثل أعلـى درجـات الإيجابية، أما الرقم (٤) فيمثل الدرجة الوسطى من المقياس.

م	الصفات الإيجابية	درجات القياس	الصفات السلبية
	أولاً : الإبداع:		
١	محدد	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	تقليدي
٢	مبتكر	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	نمطي (روتيني)
٣	متفتح العقل	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	منغلق العقل
٤	متوقد الفكر	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	جامد الفكر
٥	محب للتجريب	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	حذر
٦	واسع الخيال	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	ضيق الخيال
٧	جريء	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	خجول
	ثانياً: السيطرة على الموقف:		
١	صريح	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	ملتو
٢	قوي	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	مسالم
٣	متحرك	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	ساكن
٤	منبسط	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	منطو على نفسه
٥	مهيمن	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	منقاد
٦	محب للآخرين	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	محب لذاته (أناني)
٧	حازم	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	متهاون
	ثالثاً: التنظيم في السلوك:		
١	هادف	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	متقلب
٢	منظم	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	فوضوي
٣	واثق	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	متردد
٤	مرتب	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	غير مرتب
٥	منضبط التصرف	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	متسيب
٦	رصين	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	متسرع
٧	دقيق الملاحظة	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧	ضعيف الملاحظة

(١) البابطيـن، عبدالعزيز عبدالوهاب. تقويم فاعلية التدريس لطلاب التربية الميدانية بكلية التربية – جامعة الملك سعود باستخدام بطاقة توكمان. رسالة الخليج العربي، عدد ٥٨، السنة ١٦، عام ١٤١٦هـ، ص ص ٥٥-٥٦.

	رابعا: التقبل ورقة المشاعر:								
١	حليم	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	قليل التحمل
٢	مرهف الشعور	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	فاتر الشعور
٣	ودود	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	شرس
٤	مهذب	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	خشن المعاملة
٥	عادل	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	غير عادل
٦	اجتماعي	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	غير اجتماعي
٧	يتقبل الآخرين	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	متذمر

وقد وضع توكمان إثني عشر حكماً بغرض مساعدة الملاحظ للاستفادة من التغذية الراجعة في تغيير سلوك المعلم، ورفع مستوى فاعليته داخل حجرة الصف، والأحكام هي [1]:

١) يجب أن تنطلق التغذية الراجعة من سلوك محسوس.

٢) يجب أن تستند التغذية الراجعة إلى أدلة وشواهد واضحة غير قابلة للجدل.

٣) يجب أن يكون مصدر التغذية الراجعة صادقاً، وحسن السمعة، ومقبولاً.

٤) يجب أن تكون التغذية الراجعة مفهومة، وذات علاقة وثيقة بعمل المعلم.

٥) يجب أن يتصف مستقبل التغذية الراجعة (المعلم) بإدراك واضح للسلوك، أو الصفات المثالية التي ينبغي أن يحققها.

٦) يجب أن يعرف مستقبل التغذية الراجعة (المعلم) توقعات الآخرين حيال سلوكه في التدريس.

٧) يجب أن يبدي مستقبل التغذية الراجعة (المعلم) رغبة أكيدة في العمل على تغيير سلوكه في التدريس إلى الأفضل.

٨) يجب أن يبدي مستقبل التغذية الراجعة (المعلم) استعداده للعمل على تغيير سلوكه في التدريس إلى الأفضل أمام مجموعة من المهتمين.

٩) يجب أن تثير التغذية الراجعة معاناة وشداً نفسياً لدى المعلم، وذلك لأنها لا

(1) Tuckman, B.W. Evaluating Instructional Proggram: Allyn and Bacon. Inc. New York, 1979, pp. 241-242.

تتفق مع تصوره لنفسه ومع الأفكار المثالية التي كان يحملها، حيث إن المعلم الذي يستقبل تغذية راجعة متطابقة مع تصوره لذاته وأفكاره المثالية لا يحتاج إلى تغيير سلوكه، ثم لا يشعر بالمعاناة والشد النفسي.

١٠) يجب أن تقدم التغذية الراجعة السلبية للمعلم نوعاً من الدعم والتشجيع.

١١) يجب أن تكون التغذية الراجعة منسجمة مع فلسفة التعليم المعمول بها ومطابقة لها.

١٢) يجب أن يتحمل مستقبل التغذية الراجعة (المعلم) كامل المسؤولية في العمل على ما أوصى به المقيّم (المشرف التربوي)، على أن يقدم المعلم هو بدوره تغذية راجعة للمقيّم (المشرف التربوي) من أجل تلاقح الأفكار بين العاملين في ميدان التربية والتعليم.

تقويم الإشراف التربوي العيادي:

جاء الإشراف التربوي العيادي نتيجة للممارسات الإشرافية التقليدية، وأسهم في حل كثير من القضايا التربوية التي كان يعاني منها ميدان التربية والتعليم. كما أسهم في تضييق الفجوة بين المشرف التربوي والمعلمين، وتحسين مستوى التدريس الصفي، وتنمية قدرات المعلم وإمكاناته. وفيما يلي نستعرض ما للإشراف التربوي العيادي وما عليه من مزايا وعيوب.

أولاً: مزايا الإشراف التربوي العيادي:

١) أسهم الإشراف التربوي العيادي في بناء علاقة احترام متبادل بين المشرف التربوي والمعلم، وأشاع مناخاً مؤسسياً إيجابياً يدعو إلى الإبداع والتميز.

٢) فتح المجال لمشاركة المعلم الفاعلة في جميع مراحل الإشراف التربوي العيادي، مثل: التخطيط، واختيار أسلوب الملاحظة الصفية، وتحليل التفاعل

الصفي، والتغذية الراجعة. إن شعور المعلم بالرضا نتيجة لهذه الشراكة دفعته إلى المزيد من العمل التطوعي والإخلاص في أداء مهامه الموكلة إليه.

٣) يعتمد الإشراف التربوي العيادي غالباً على أساليب وأدوات ملاحظة موضوعية في التعرف على أداء المعلم الصفي، مما يكون له الأثر الفاعل في تجنب المشرف التربوي للأحكام الشخصية والمتحيزة. وقد ينعكس هذا الموقف إيجاباً على المعلم في تقبله للتوجيهات الموضوعية المبنية على أسس علمية.

٤) يشجع الإشراف التربوي العيادي المعلم على تطوير قدراته المهنية ذاتياً، من خلال المشاركة المباشرة في تحليل تدريسه الصفي، وتحديد نقاط القوة، ونواحي الضعف والقصور فيه.

ثانياً: المآخذ على الإشراف التربوي العيادي:

بالرغم من أن الإشراف التربوي العيادي له محاسن عدة، فضلاً عن أنه هو النمط السائد في بعض الأنظمة التربوية المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية، إلا أنه لا يخلو من سلبيات وعيوب، وهي على النحو التالي:

١) إن تركيز الإشراف التربوي العيادي على تفاعل المعلم مع تلاميذه داخل حجرة الصف وسبل تطويره هو تقييد لدور المعلم في نطاق النشاط الصفي فقط.

٢) يفترض أن تكون العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم علاقة زمالة وتعاون، إلا أن تميز المشرف التربوي في الخبرة والمستوى العلمي يدفعه أحياناً إلى فرض رأيه على المعلم. وتتجلى هذه النزعة لدى المشرف التربوي خاصة مع المعلم غير المؤهل تربوياً، أو المعلم الجديد.

٣) يتطلب الإشراف التربوي العيادي أعداداً كبيرة من المشرفين التربويين للقيام بالمهام الإشرافية على أكمل وجه، ويترتب على ذلك زيادة في نفقات التعليم. وقد تصل الزيادة في أعداد المشرفين التربويين إلى ثلاثة أضعاف الأعداد المعمول بها في نظام الإشراف التربوي التقليدي.

٤) لتحسين أداء المعلم الصفي، يستهلك المشرف التربوي العيادي كمية كبيرة من الوقت مقارنة بالوقت الذي يحتاجه المشرف التربوي التقليدي.

٥) يهدف الإشراف التربوي العيادي إلى تحقيق فاعلية التدريس، إلا أن الأدب التربوي لم يتوصل بعد إلى تحديد واضح للتدريس الفعال، أو المعلم الفعال، وعليه أصبح هدف الإشراف التربوي العيادي غير واضح المعالم ويسعى إلى المجهول.

ثانياً: نمط الإشراف التربوي المتنوع (Differentiated supervision):

عـرض جلاتهورن (Glatthorn) أستاذ التربية في جامعة بنسلفينيا بالولايات المـتحدة الأمـريكية أفكاره حول الإشراف التربوي المتنوع في كتاب من إصدار الرابطة الأمريكية لتطوير المناهج والإشراف التربوي (ASCD) عام ١٩٨٤م. وقد أخـرج جلاتهـورن كتابه في طبعته الثانية (ط ٢) عام ١٩٩٧م بتنظيم أفضل من سابقه[1].

يـنطلق جلاتهورن في فلسفته من الفروق الفردية لدى المعلمين، حيث يرى أن المعلمـين يـتفاوتون فـي قدراتهم وإمكاناتهم الشخصية والمهنية ومستوياتهم العلمـية. علـيه يـرى أنـه من غير المناسب أن يستخدم المشرف التربوي نمط الإشراف العيادي مع جميع المعلمين دون استثناء. وأن يتعامل مع جميع المعلمين علـى اختلاف المراحل التعليمية بنفس الأسلوب، على الرغم من أنهم مختلفون في سـماتهم الشخصـية واحتـياجاتهم المهنية والاجتماعية. ونظراً لخبرة جلاتهورن الطـويلة والثرية في مجال التربية والتعليم كمعلم ومدير مدرسة ومشرف تربوي وأسـتاذ جامعـي، فإنـه يـرى ضرورة إتاحة الفرصة للمعلم لاختيار الأسلوب الإشرافي المناسب له. ويعتقد جلاتهورن أن الأساليب الإشرافية التالية تقابل جميع أذواق المعلمين في ميدان التربية والتعليم:

١) الإشراف التربوي العيادي.
٢) الإشراف التربوي التعاوني.
٣) الإشراف التربوي الذاتي.
٤) الإشراف التربوي الإداري.

علمـاً أن هذه الأساليب الإشرافية الأربعة ليست من ابتكارات جلاتهورن،

---

(1) Glatthorn; Allan A., 1997, ASCD 2nd Edition.

بل هي أساليب إشرافية معروفة قبل أن يُعرف نمط الإشراف التربوي المتنوع. إلا أن جلاتهـورن اسـتطاع أن يجمـع هذه الأساليب الإشرافية الأربعة تحت مظلة الإشراف التربوي المتنوع. وبناء على خبرات جلاتهورن الميدانية والنظرية، فإنه يرى الآتي:

١) أن الإشراف التربوي العيادي يناسب ١٠% من المعلمين في الميدان.
٢) أن الإشراف التعاوني يناسب ٢٠% من المعلمين في الميدان.
٣) أن الإشراف الذاتي يناسب ١٠% من المعلمين في الميدان.
٤) أن الإشراف الإداري يناسب ٦٠% من المعلمين في الميدان.

وفيما يلي عرض لكل أسلوب من أساليب الإشراف التربوي المتنوع:

أ) **الإشـراف الـتربوي العيادي:** يعد الإشراف العيادي أحد أهم الأساليب التي يقـوم عليها الإشراف التربوي المتنوع. وقد استعرضنا في أحد فصول هذا الكتاب كل ما يتعلق بالإشراف التربوي العيادي، عليه يمكن للقارئ الرجوع إلى ذلك عند الحاجة. ومن الأمور التي نرى أهميتها هنا أن جلاتهورن يعتقد أن اسـتخدام الإشـراف العيادي مع جميع المعلمين أمر لا يقره الواقع، ولا تؤيـده نـتائج البحث العلمي. ويؤكد جلاتهورن على أن الإشراف التربوي العـيادي يناسـب فئتين من المعلمين هما: المعلمون الجدد، والمعلمون الذين يعـانون مـن مشكلات معقدة أثناء أدائهم لمهامهم الموكلة لهم. وتشكل نسبة هـؤلاء المعلمين ١٠% فقط من مجموع المعلمين في الميدان الذين يحتاجون إلى تقديم خدمات إشرافية شاملة ومكثفة عن طريق تطبيق الإشراف التربوي العيادي.

ب) **الإشـراف التربوي التعاوني:** ترجع بداية الإشراف التعاوني إلى التطبيقات الـتي قـام بها ماكجيور Mcguire وزملاؤه عام ١٩٥٨م في مدرسة تجريبية

تابعة لجامعة شيكاغو الأمريكية. ويقصد بالإشراف التعاوني إتاحة الفرصة لمجموعة صغيرة متجانسة من المعلمين للعمل معاً من أجل تحقيق النمو المهني لجميع أفراد المجموعة، وذلك باستخدام أسلوب الملاحظة الصفية، وتقديم تغذية راجعة، ثم إجراء المناقشات حولها من قبل مجموعة المعلمين. ويطلق على هذا النوع من الإشراف التربوي أحياناً إشراف الأقران، أو إشراف الزملاء.

ومن أحد أهم الأسباب التي أدت إلى وجود الإشراف التعاوني هو قلة عدد زيارات المشرف التربوي للمعلمين ومتابعتهم، حيث أشارت بعض الإحصاءات إلى أن بعض المعلمين لا يحصلون إلا على زيارة واحدة خلال عام دراسي كامل، وبالتالي فإن الإشراف التعاوني سوف يسهم في تخفيف العبء الملقى على عاتق المشرف التربوي. علماً أن هذا النوع من الإشراف التربوي لا يصلح لجميع المعلمين، بل هو مناسب فقط للمعلمين الأكفاء المتميزين وأصحاب الخبرة النظرية والعملية. ويشترط في من سوف يستخدم الإشراف التعاوني بعض المهارات منها: معرفة استخدام أساليب الملاحظة الصفية المباشرة وغير المباشرة، وكيفية تحليل البيانات والمعلومات وتصنيفها ومناقشتها من أجل التوصل إلى قرارات تخدم العملية التعليمية التعلمية.

ومن خصائص الإشراف التعاوني ما يلي:

١) العلاقة بين أفراد المجموعة هي علاقة غير رسمية، وأن عدد أفراد المجموعة لا يزيد عن ثلاثة أفراد.

٢) تتم ملاحظة كل معلم في فصله مرتين على الأقل، باستخدام أدوات ملاحظة موثوقة النتائج، ثم يعقد لقاء لمناقشة ما تمت ملاحظته.

٣) تتم الزيارة الصفية وملاحظة التدريس وتقديم التغذية الراجعة ومناقشة جميع الأمور الأخرى دون تدخل مباشر من قبل المشرف التربوي أو مدير المدرسة.

٤) عمل أفراد المجموعة هدفه تطوير إمكانات المعلمين وقدراتهم المهنية، وعليه فإن المعلومات الخاصة بالمعلمين لا تقدم للمشرف التربوي من أجل استخدامها في عملية التقويم النهائي.

ومن معوقات استخدام الإشراف التعاوني ما يلي:

١) عدم كفاية الوقت المتاح للمعلم أثناء الدوام الرسمي.

٢) عدم توافر الأماكن المناسبة في المباني المدرسية لعقد اللقاءات.

٣) نظام التعليم يشجع المعلم على العمل بمفرده، لذلك فهو يتجنب العمل الجماعي.

٤) يقوم الإشراف التعاوني على عدد من المهارات الضرورية التي قد لا تتوفر لدى الكثير من المعلمين.

٥) عدم مناسبة الإشراف التعاوني للمعلم الجديد والضعيف وغير المؤهل تربوياً.

ج) الإشراف التربوي الذاتي: عرف جلاتهورن Glatthorn الإشراف الذاتي على أنه إجراءات محددة يقوم بها المعلم بمفرده، بهدف تطوير طاقاته وإمكاناته المهنية. وفيما يلي عدد من النقاط لإيضاح مفهوم الإشراف الذاتي:

١) يعمل المعلم مستقلاً بمفرده من أجل تطوير نفسه ذاتياً في مجال المهنة.

٢) يحدد المعلم أهدافاً خاصة ببرنامج نموه المهني.

٣) لا تستخدم نتائج الإشراف الذاتي في تقويم أداء المعلم.

ويبنى الإشراف الذاتي على أسس منها:

١) الاحتياجات الفردية للمعلم.

٢) دلت نظرية تعليم الكبار على:

أ) حاجة الكبار للتوجيه الذاتي.

ب) أن الفروق الفردية بين الناس تزداد بتقدم العمر.

٣) طبيعة مهنة التعليم فرضت على أصحاب المهنة ضرورة اتخاذ القرارات، وتحمل الأمانة والمسؤولية.

وقد أشار أنصار الإشراف الذاتي إلى نتائج عدد من الدراسات التي تؤيد توجهاتهم، حيث دلت بعض الدراسات على أن المعلم يتعلم من خبراته وتجاربه الخاصة في التدريس بنفس القدر الذي يتعلمه المعلم من مشرفه التربوي، أو من دراسة مقرر دراسي أكاديمي. كما دلت بعض الدراسات على أن برامج تطوير المعلمين المبنية على احتياجاتهم الخاصة هي أكثر فاعلية من البرامج المصممة لعموم المعلمين.

ويعد الإشراف الذاتي أحد الأنواع المناسبة لفئة معينة من المعلمين الذين يتصفون بالأمانة والخبرة والكفاءة العالية والإدراك العميق لأهداف الإشراف الذاتي ومنطلقاته. ومن معوقات استخدام الإشراف الذاتي ما يلي:

١) عدم إلمام بعض المعلمين بأساليب التقويم الذاتي وأدواته.

٢) عدم قدرة بعض المعلمين على تحليل العملية التعليمية إلى عناصرها الأساسية.

٣) عدم معرفة بعض المعلمين بأهداف الإشراف الذاتي وأسسه النظرية.

٤) تدني مستوى تحمل مسؤولية بعض المعلمين في توجيه نفسه بنفسه.

٥) عدم واقعية بعض المعلمين في النظرة إلى مستوى أدائهم المهني.

د) **الإشراف التربوي الإداري:** يمثل الإشراف الإداري أحد أنواع المراقبة

الإدارية التي يقوم بها مدير المدرسة أو وكيله، عن طريق زيارة (لا تقل عن خمس دقائق ولا تزيد على عشر دقائق) سريعة للمعلم في الفصل أثناء تدريسه لطلابه. وقد عُرف هذا النوع من الإشراف التربوي منذ فترة طويلة، حيث كان يمارس تحت مسمى الزيارات الخاطفة أو المفاجئة. وقد أخذ حديثاً مفاهيم جديدة، فأصبح إشرافاً يبنى على التخطيط الصحيح والعلاقات الإنسانية المتبادلة، ويهدف إلى تحسين أداء المعلمين وتطوير قدراتهم العلمية والمهنية. ويمكن لمدير المدرسة أن يستخدم الإشراف الإداري بأحد الخيارين: **الخيار الأول:** هو أن يُقدم هذا الإشراف للمعلمين الذين لم يحصلوا على أي نوع من أنواع الإشراف المتنوع (العيادي، والتعاوني، والذاتي). و**الخيار الثاني:** هو أن يُقدم هذا الإشراف لجميع المعلمين دون استثناء، إلى جانب أحد أنواع الإشراف التربوي المتنوع (العيادي، والتعاوني، والذاتي). وعملية الخيار هذه تعتمد على الآتي:

١) حجم المدرسة.

٢) عدد أعضاء الجهاز الإداري بالمدرسة.

٣) النمط القيادي السائد لمدير المدرسة.

ويتصف الإشراف الإداري بالأمور التالية:

١) يتصف الإشراف الإداري بالوضوح: حيث أن مدير المدرسة يوضح بصراحة لأعضاء هيئة التدريس بمدرسته الأمور التالية:

أ) الإنسان المسؤول عن عملية الإشراف الإداري.

ب) نمط سلوك المعلم المتوقع حيال زيارة المدير لحجرة الصف.

ج) نوع التغذية الراجعة التي يجنيها المعلم من هذه الزيارة.

د) طبيعة الملاحظات التي يتم تسجيلها عن المعلم.

٥) هل نتيجة الملاحظة الصفية سوف تستخدم في التقويم النهائي للمعلم؟

٢) يتصف الإشراف الإداري بالتخطيط والجدولة الدقيقة: حيث أن بعض المديرين يضعون طرقاً من أجل المتابعة والإشراف منها:

أ) اختيار المدير الحصص الأولى أو الأخيرة.

ب) تنظيم عملية الإشراف حسب المستويات الدراسية بالمدرسة.

ج) تنظيم عملية الإشراف حسب المواد الدراسية المقررة.

٣) يهتم الإشراف الإداري بالأمور الفنية من العملية التعليمية التعلمية، حيث يركز المدير في زياراته القصيرة لملاحظة المعلم في حجرة الصف على الأمور التالية:

أ) طريقة التدريس التي يستخدمها المعلم.

ب) مستوى تركيز الطلاب وانتباههم أثناء الحصة.

ج) مستوى تفاعل الطلاب مع المعلم.

د) مدى استفادة الطلاب العلمية من الموضوع المطروح.

٤) الإشراف الإداري يقدم تغذية راجعة للمعلم، مع تحديد الإيجابيات والسلبيات بأسلوب إنساني رفيع.

ومن معوقات استخدام الإشراف الإداري ما يلي:

أ) ضغوط العمل الكبيرة على مدير المدرسة.

ب) قلة عدد الاداريين في المدرسة.

ج) نقص كفاءة المدير فيما يختص بأساليب الملاحظة الفاعلة.

د) عدم إلمام مدير المدرسة ببعض تخصصات المعلمين العلمية.

ه) ضعف مستوى التأهيل التربوي لبعض المديرين.

و) عدم رغبة بعض المعلمين في استخدام الإشراف الإداري.

المصادر الرئيسية للإشراف التربوي المتنوع:

يقوم الإشراف التربوي المتنوع على المصادر الرئيسية التالية:

أولاً: التغذية الراجعة من الطلبة (Student Feedback):

ينقسم المهتمون حول موضوع تغذية الطلبة لمعلميهم إلى قسمين: قسم يرى أهمية هذا التقويم وضرورته للعمل التربوي، وقسم آخر يرى أن النتائج المبنية على هذا النوع من التقويم غير صادقة ولا يوثق بها علمياً، وقد استدل المؤيدون لهذا التوجه بنتائج بعض الدراسات منها:

١) أن تقويم الطلبة لمعلميهم لم يتغير كثيراً بين عام دراسي وآخر.

٢) أن بمقدور الطلبة التمييز بين الحكم على شخصية المعلم ومستوى أدائه في التدريس.

٣) أن هناك علاقة إيجابية واضحة بين تقويم الطلبة وتقويم أساتذتهم فيما يختص بالمادة العلمية.

٤) تؤدي النماذج وقوائم التقويم المصممة بعناية إلى نتائج ثابتة نسبياً وصادقة علمياً.

ثانياً: تحليل التدريس عن طريق شريط مسجل صوتاً وصورة "فيدوتيب"

إن استخدام شريط الفيديوتيب وتحليل موجوداته يمثل أحد المصادر المهمة للإشراف المتنوع، حيث أنه سوف يسهم في تشخيص الواقع الفعلي لعملية التدريس وتطويره. كما يساعد استخدام الفيديوتيب وتحليله في اختيار الأسلوب الإشرافي المناسب للمعلم.

ثالثاً: سجل خاص بالمعلم (Reflective Journal):

يعكس خبرات المعلم، ويدون أحاسيسه ومشاعره الخاصة حول العملية الإشرافية.

كيف يمكن تطبيق برنامج الإشراف التربوي المتنوع ميدانياً؟

للإجابة عن هذا السؤال الواسع الكبير، ينبغي تفتيته إلى عدد من الأسئلة المحدودة. ومجموع هذه الإجابات تحدد مستوى إمكانية تنفيذ هذا المشروع وتطبيقه في الميدان التربوي. كما أن الإجابة عن هذه الأسئلة ينبغي أن تكون ضمن حدود وإمكانات نظام التعليم المادية والبشرية. وفيما يلي استعراض لعدد من هذه الأسئلة المحدودة:

أولاً: أسئلة حول نظام الإشراف المتنوع بشكل عام:

١) ما الجهة المسؤولة عن إدارة المشروع؟

٢) ما المصادر الرئيسية المتاحة لقيام المشروع؟

٣) ما الخيارات الإشرافية التي سوف تقدم للمعلمين؟ وهل يقيد المعلمون بنوع واحد من الإشراف التربوي، أم تترك لهم خيارات أخرى؟ وهل يملك المعلم حرية خيار تغيير نوع الإشراف المقدم له؟

٤) كيف يمكن تقويم المشروع ومتابعته؟

ثانياً: أسئلة خاصة بتطبيق الإشراف العيادي:

١) ما مواصفات المعلم الذي يمكنه اختيار الإشراف العيادي؟

٢) هل هناك خطوات محددة لاستخدام الإشراف العيادي؟

٣) هل هناك متطلبات معينة حول عدد الملاحظات الصفية والمداولات الإشرافية المطلوبة؟

٤) هل يمكن استخدام البيانات الخاصة بالزيارات الإشرافية في التقويم النهائي للمعلم؟

ثالثاً: أسئلة خاصة بتطبيق الإشراف التعاوني:

١) ما معايير انضمام المعلم لمجموعة العمل؟ هل تنظم جماعات العمل حسب التخصص العلمي؟ أم حسب المستوى الدراسي؟ أم أن المعلم يمنح الحرية الكاملة في اختيار ما يريد؟

٢) كم عدد أفراد مجموعة العمل في الإشراف التعاوني؟

٣) كم عدد الملاحظات الصفية والمداولات الإشرافية لمجموعة العمل؟

٤) من هو المسؤول عن تسجيل ومتابعة تقدم مجموعة العمل؟

٥) ما طول المدة المخصصة للملاحظة وتقديم التغذية الراجعة؟

رابعاً: أسئلة خاصة بتطبيق الإشراف الذاتي:

١) من هو المصدر الأولي للمعلم؟

٢) ما مدى جدية ورسمية وضع الأهداف والتقويم الذاتي؟

٣) ما الحد الأدنى المتوقع لعدد المداولات الإشرافية؟

٤) ما المصادر الخاصة المتاحة للقيام بالإشراف الذاتي؟

٥) من هو المسؤول عن متابعة هذا النوع من الإشراف؟

خامساً: أسئلة خاصة بتطبيق الإشراف الإداري:

١) من هو المسؤول عن تنفيذ الإشراف الإداري؟

٢) هل الإشراف الإداري مفروض على جميع المعلمين؟ أم أنه يقدم كأحد خيارات الإشراف المتنوع؟

٣) كيف يمكن للمعلم أن يطلع على المعلومات والبيانات الخاصة به؟

٤) هل يمكن استعمال البيانات التي تم الحصول عليها في تقويم المعلم؟

٥) هل هناك حد أدنى لعدد الزيارات الإدارية المتوقعة ومدتها؟

وأخيراً فإن الإشراف التربوي المتنوع يتيح الفرصة أمام المعلم لاختيار نوع الإشراف التربوي الذي يتناسب مع قدراته وإمكاناته، في حدود الإمكانات المادية والبشرية المتاحة لنظام التعليم بشكل عام. فالإشراف المتنوع يراعي قدرات المعلم واحتياجاته الخاصة واحتياجات وإمكانات نظام التعليم العام، وعليه فهو يمثل محاولة جادة للموازنة بين المصلحة الخاصة والمصلحة العامة، مع عدم المبالغة في تغليب واحدة على الأخرى.

المبادئ العامة للإشراف التربوي المتنوع[1]:

يمنح الإشراف التربوي المتنوع للمعلم حرية اختيار الأسلوب الإشرافي ونوع التقويم المناسب لقدراته واحتياجاته. وبالرغم من تباين الموارد المادية والبشرية المتاحة والاحتياجات المهنية في البيئات التعليمية، إلا أن الإشراف التربوي المتنوع يؤكد على أهمية تقديم خدمات تطويرية شاملة للمعلم المبتدئ، والمعلم الذي يعاني من مشكلات معقدة أثناء قيامه بمهامه التدريسية. ويُمنح المعلمون الآخرون حرية اختيار أحد أسلوبي التطوير التاليين: الأسلوب الإشرافي التعاوني أو الأسلوب الإشرافي الذاتي. وتختلف إجراءات تقويم المعلمين باختلاف وضع المعلم من حيث الكفاءة والقدرة المهنية والخبرة في التدريس.

يرى جلاتهورن أن المبادئ العامة لنمط الإشراف التربوي المتنوع تنطلق من النظرة إلى الأمور التالية: البعد المهني، البعد التنظيمي، طبيعة المشرف

(1) Glatthorn, Allan A. (1997). Differentiated supervision 2nd Edition. ASCD, Alexandrea, Virginia, pp. 3-8.

التربوي، طبيعة المعلم.

١) البعد المهني: يقصد به التركيز على أهمية مهنة التدريس، فإذا أردنا أن تكون مهنة التدريس أكثر مهنية والمعلم أكثر تمكناً، فإنه من الضروري تقديم المزيد من الخيارات في مجال الإشراف التربوي أمام المعلمين. وأن يكون للمعلمين دور في التنمية الذاتية والتطور المهني. ويحتاج المعلمون المهنيون المتمكنون إلى الدعم والتغذية الراجعة من زملائهم وطلابهم. وجرت العادة على أن المعلمين يتلقون الدعم والتغذية الراجعة من المديرين والمشرفين التربويين فقط.

٢) البعد التنظيمي: لا توجد دراسات تقارن بشكل مباشر بين نمط الإشراف المتنوع ونمط الإشراف العيادي، من حيث أيهما أكثر فاعلية في الواقع المدرسي من الآخر، إلا أنه يمكن الاستدلال بشكل غير مباشر على أي النمطين أفضل:

هناك دلالة على أن أكثر المدارس فاعلية هي التي تتمتع بأجواء مؤسسية متميزة، ويمكن أن يوصف ذلك بأنه مناخ تسوده روح الزمالة والأخوة (Collegiality). وقد أكد مكليفلن ويي (Mclaughllin and Yee) عام ١٩٨٨م أن المناخ المشبع بالأخوة والزمالة يقدم فرصاً عدة للتفاعل بين المعلمين، تدفعهم إلى أن يكونوا مصدر دعم وتغذية راجعة لزملائهم الآخرين. ومثل هذا المناخ العام، يُعد مصدراً أساسياً لإثارة المعلم وتحفيزه. كما لاحظ فان مانن وبيرلي (Van Maanen and Barly) عام ١٩٨٤م، أن بلوغ مستوى عال من الأداء يمكن تحقيقه بسهولة، عن طريق اعتماد المعايير المهنية.

ومن أفضل الطرق لتحقيق الزمالة والأخوة استخدام نظام التنوع الذي

يركز بقوة على التعاون والمساعدة المتبادلة. والعنصر الأساسي لأسلوب التنوع وفتح باب الخيارات هو إتاحة الفرصة للمعلمين للعمل معاً، ومساعدة بعضهم لبعض من أجل النمو المهني.

٣) **طبيعة المشرف التربوي:** يحتاج المشرف التربوي إلى حلول واقعية للمشكلات التي تواجهه، من أجل تحقيق إشراف تربوي فعال. عادة يقضي المشرف التربوي ثلاث ساعات أسبوعياً في ملاحظة التدريس الصفي والتدريب أثناء الخدمة. وإذا كان العام الدراسي يتضمن ٣٦ أسبوعاً، فإن المشرف التربوي يخصص أكثر من مائة (١٠٠) ساعة سنوياً للإشراف التربوي.

وهذا يعني أن المشرف التربوي العيادي لا يمكنه الإشراف على أكثر من عشرة (١٠) معلمين في العام الدراسي الواحد، إذا أراد أن يطبق الإشراف العيادي على الوجه المطلوب. إلا أن نصف المشرفين التربويين في الميدان يلاحظون المعلمين أثناء تدريسهم داخل حجرة الصف مرة واحدة أو اثنتين في العام الدراسي[1]. عليه يرى جلاتهورن حلاً وسطاً (لا إفراط ولا تفريط) وذلك بتقديم إشراف عيادي مكثف للمعلمين الجدد والمعلمين الذين يعانون من مشكلات. وعليه فإن تقديم الإشراف العيادي لجميع المعلمين – حسب رأيه – مضيعة للوقت وجهد المشرف التربوي.

٤) **طبيعة المعلم:** هناك بعض الموضوعات المطروحة من وجهة نظر المعلمين هي:

أ) يختلف المعلمون في تفضيل نوع المساعدة التي يحتاجونها لتطوير قدراتهم وإمكاناتهم، حيث أن ذلك يتوقف على مستواهم المهني. فإذا

(1) Badiali, B. and J. Levin (April 1984). Supervisors Responses tot eh Survey. New Orleans (ERIC Document Reproduction Service N.. 259 456).

كان المعلم المبتدئ يفضل الحصول على إشراف عيادي مكثف وشامل، فإن المعلم صاحب الخبرة يفضل الخيارات والبدائل الإشرافية التي تقابل احتياجاته الخاصة.

ب) المعلم الكفء ذو الخبرة التربوية لا يحتاج إلى تطوير شامل لقدراته وإمكاناته التعليمية التعلمية، لأنه يمتلك المهارات الأساسية اللازمة لأداء مهامه التدريسية ومتطلبات العمل اليومي في مجال التعليم. وعندما تستدعي الحاجة تطبيق برامج جديدة تحتاج إلى مهارات غير متوفرة لدى المعلم الكفء، فعندئذٍ يتم دعمه ومساندته، للقيام بأداء عمله عن طريق زملائه المعلمين و/أو عن طريق الملاحظة غير الرسمية التي تزود المعلم بتغذية راجعة، تلبي احتياجاته في التغلب على المواقف الجديدة.

ج) أكدت الدراسات العلمية على أن المعلم يتعلم كثيراً من زملائه المعلمين المتميزين في مجال التدريس، ومن المديرين الذين يحترمون قدرات المعلم، ويحرصون على عدم إهدار الوقت[1].

العناصر الرئيسة المكونة للإشراف التربوي المتنوع:

بني الإشراف التربوي المتنوع على ثلاثة خيارات تطويرية، وخيارين في مجال التقويم.

أولاً: الخيارات (البدائل) التطويرية:

نعرض الخيارات التطويرية هنا من أجل أن يحدد المعلم بنفسه الخيار المناسب لتنمية قدراته وإمكاناته المهنية. ويمكن استعراض الخيارات التطويرية

(1) Little, J.W. (1988). Assessing the Prospects for Teacher Leadership In Building a professional Culture in Schools edited by A. Lieberman. New York- Teachers College Press, pp. 78. 106.

الثلاثة كما يلي:

١) **التطوير الشامل (المكثف):** يرى جلاتهورن أن الإشراف التربوي العيادي مناسبٌ للمعلمين الجدد، الذين هم عادة يحتاجون إلى تطوير شامل لقدراتهم وإمكاناتهم. كما يعد الإشراف التربوي العيادي مناسباً كذلك للمعلمين من ذوي الخبرة الذين يعانون من مشكلات فعلية في مجال التدريس. ويتم التطوير الشامل للمعلمين من خلال تطبيق نمط الإشراف العيادي، ويمكن أن يقدم هذا الخيار التطويري عن طريق: المشرف التربوي، أو المدير، أو أحد الزملاء. ويتلخص عمل المشرف التربوي في إطار الإشراف العيادي فيما يلي: الملاحظة، التحليل، المناقشة، التدريب، والعمل مع المعلم لتحقيق نمو مهني (مادي) ملموس. وخلال عام دراسي واحد، يمكن للمشرف التربوي والمعلم عقد سبع دورات أو أكثر، بغرض اكتساب مهارات أساسية في التدريس. علماً بأن كل دورة عيادية تتكون من الحلقات التالية: تخطيط، ملاحظة، مقابلة، تحليل، تغذية راجعة، وفي ضوء ما تسفر عنه هذه الحلقات يتم التخطيط لدورة أخرى. ومن الأمور التي يتم التركيز عليها أثناء عقد الدورات الإشرافية هي: تحسين عملية تعلم التلاميذ، وتطوير أساليب تدريس المعلم.

٢) **التطوير التعاوني:** يعد التطوير التعاوني أحد الخيارات التطويرية لقدرات المعلمين وإمكاناتهم، وينفذ التطوير التعاوني عن طريق تشكيل مجموعات صغيرة من المعلمين، بهدف العمل الجماعي، ومساعدة كل واحد للآخر في نفس المجموعة. والنمو المهني للمعلم ذو علاقة مباشرة بخطة تحسين مدرسته. ولدعم عملية تحسين المدرسة ولتعزيز النمو المتبادل بين المعلمين، ينبغي على هؤلاء المعلمين استعمال استراتيجيات متنوعة، ومن تلك

الستراتيجيات: عقد حوارات مهنية، إجراء أبحاث ميدانية، ملاحظة وتشاور بين أعضاء فريق المعلمين، وتطوير مواد لعملية التعليم وللمناهج الدراسية.

٣) **التطوير الذاتي:** إن خيار التطوير الذاتي للمعلمين يساعد هؤلاء المعلمين على العمل باستقلالية إلى حد ما، والإشراف الذاتي على أدائهم المهني. وبالرغم من أن المشرف التربوي يدعم المعلم لتبني خيار التطوير الذاتي، إلا أن المعلم، عادة، هو الذي يحدد هدفه من التنمية الذاتية، ويضع الآلية المناسبة لتحقيق ذلك الهدف، ويحصل على تغذية راجعة من تلاميذه، ويحدد مستوى التقدم الذي حصل عليه في آخر العملية التربوية. وبهذه الطرق، يلاحظ أن المعلم يوجه نفسه بنفسه، دون الاعتماد على المشرف التربوي، أو مجموعة الزملاء.

ثانياً: خيارات (بدائل) التقويم:

يعمل نظام التطوير المتنوع، بشكل أفضل، مع خياري التقويم التاليين:

١) التقويم الشامل (المكثف):

يُقدم التقويم الشامل لجميع المعلمين، ممن يحتاجون إلى تطوير شامل، وهم المعلمون الجدد والمعلمون أصحاب الخبرة الذين يواجهون مشكلات أساسية في أداء مهامهم التربوية المنوطة بهم. ينفذ التقويم الشامل من خلال المتابعة الدقيقة والتفصيلية لأداء هؤلاء المعلمين، واتخاذ قرارات ملزمة مثل: النظر في مدى تثبيت المعلم على الوظيفة، ومدى استحقاقه للترقية، ومدى تجديد عقده على وظيفته التعليمية. ويبنى التقويم الشامل على معايير علمية سليمة مدعومة بأساليب عدة منها: البحث الميداني، ملاحظات مباشرة ومداولات إشرافية متنوعة، وتقويم أداء المعلم لوظائفه غير التدريسية.

٢) **تقويم المستوى:**

يُقدم تقويم المستوى لبقية المعلمين الذين لا يحتاجون إلى التقويم الشامل (المكثف)، لأن هؤلاء المعلمين هم من أصحاب الخبرة الذين يتصفون بالكفاءة المهنية. وينفذ تقويم المستوى باستخدام عدة أساليب منها: القيام بعدد محدود من الملاحظات المباشرة، وإجراء المداولات الإشرافية المتفقة مع سياسة إدارة التعليم، التقويم الذاتي للمعلمين.

العناصر الأساسية لتطوير الإشراف التربوي المتنوع:

قبل أن يعرض جلاتهورن العناصر الأساسية والضرورية لتطوير نمط الإشراف التربوي المتنوع، يذكرنا بأن أي نظام إشرافي فعّال يجب أن ينطلق من أسس مهنية راسخة. ويحدد جلاتهورن تلك العناصر على النحو التالي[١]:

أولاً: البيئة الثقافية للتعليم:

يقصد بالثقافة هنا القيم الأساسية التي تسود البيئة المدرسية، وتتسم بها. ويلاحظ أن تعدد الثقافات في المؤسسة التربوية الواحدة، وتدني القواسم المشتركة بينها، يؤثر على التجانس والنسيج العام لتلك المدرسة، وينعكس سلباً على أدائها لوظيفتها. وقد أكد هيل وآخرون (Hill and Others, 1990) على أن أكثر المدارس فاعلية هي تلك المدارس التي تجتمع على قيم أساسية مشتركة، تربط بين أعضاء هيئة التدريس فيها[٢].

ويعرض جلاتهورن ثلاث قيم مهمة، تدعم نظام التنويع وطرح البدائل: (١) العمل التعاوني، (٢) التحقيق والاستقصاء، (٣) التطوير المستمر.

---

(1) Glatthorn, Allan. A. (1997) "Differentiated Supervision". 2nd Edition. ASCD, Alexandria, Virginia, pp. 9-21.

(2) Hill, P.T., G.E. Foster, and T. Gendler. (1990). High School with Character. Santa Monica, CA. Rand.

ثانياً: الظروف البيئية الداعمة للعمل التربوي:

يحتاج المعلمون إلى بيئة عمل تشجعهم على النمو المهني. وقد توصل كوركوران (Corcoran, 1990) إلى أن أكثر عناصر بيئة العمل أهمية من وجهة نظر المعلمين هي: مجموعتان من عناصر بيئة العمل، هما كما يلي[١]:

١) المجموعة الأولى: العناصر الواجب توافرها في بيئة العمل التربوي من أجل نمو المعلم وتطوره مهنياً، وهي:

أ) المرتب الشهري المناسب لقدرات المعلم وإمكاناته.

ب) توافر بيئة العمل المادية المشجعة على الإبداع والعطاء المتميز.

ج) توافر المصادر المهنية والتعليمية كماً ونوعاً.

د) حاجة المعلم إلى أوقات فراغ أثناء ساعات الدوام الرسمي.

ه) عدم تكليف المعلم بأعمال بعيدة عن تخصصه.

٢) المجموعة الثانية: العناصر الداعمة لبيئة العمل التربوي وهي:

(أ) الروح القيادية لمدير المدرسة.

يعد مدير المدرسة هو صاحب المهمات الرئيسية في مدرسته، ومتخذ القرارات الحاسمة، إلا أنه يمكن للمدير ذي الروح القيادية العالية أن يمنح معلميه صلاحيات وأدواراً قيادية لا تؤثر على دوره كقائد تربوي في مدرسته. وقد أشارت عدة دراسات[٢] إلى أهمية الأنماط السلوكية التالية لمدير المدرسة كقائد تربوي:

- يطوع الثقافة المدرسية لخدمة العملية التعليمية التعلمية.

---

(1) Corcoran, T.B. J.L. (1990) "School Work: Perspectives on workplace Feform" In the contexts of Teaching in Secondary School. Edited by M.W. McLaughlin, J.E. Talbert and N. Bascia. New York: Teachers College Press, pp. 142-166.

(2) Glatthorn, A.A. (1997) "Differentiated Supervision". 2nd Edition. ASCD, Alexandria, Virginia, pp. 13-14.

- يبين بوضوح الآراء المتميزة، ويساعد الآخرين على المشاركة الفاعلة في تنفيذها.
- يؤصل الأبعاد الأخلاقية في المدرسة، ويحث المعلمين والطلبة على الالتزام الأخلاقي في العملية التعليمية.
- يركز على المناهج الدراسية وطرق التدريس، من خلال توجيه المعلمين إلى الاهتمام بالتطورات الحديثة، والسعي إلى اكتساب المعارف الجديدة، مع ملاحظة المعلمين أثناء التدريس، وتدعيم التدريس الفعّال.
- يشارك في الأنشطة (الروتينية) المتكررة يومياً، بشكل عادي، من أجل رفع روح الالتزام بالعمل لدى المعلمين.
- يستخدم أسلوب الإقناع لتحسين مستوى نوعية التعلم، وأحياناً يستخدم سلطاته الرسمية، إذا دعت الحاجة إلى ذلك.
- يثق بمنسوبي المدرسة، ويتوقع منهم أداء مهامهم بشكل أفضل، وذلك من خلال تهيئة مناخ اجتماعي ونفسي جيد.
- يؤمن مصادر تعليمية إضافية لمدرسته.
- يستخدم أسلوب حل المشكلات، وأسلوبي التقويم البنائي والنهائي، بهدف تحقيق التطوير المستمر.
- يقدم خدمات وأسساً مفيدة لتنمية المعلمين مهنياً.
- يتقن مهارات الاتصال بالآخرين.
- يحرص على أمن المدرسة والمناخ الداعم لعملية التعلم.
- يشرك أولياء الأمور لدعم برامج المدرسة وتطويرها.

ب) أهمية المعلم وقيمته الاجتماعية:

بعض مديري المدارس، والكثير من أفراد المجتمع ينظرون للمعلم على أنه مجرد أداة لنقل رزمة من الحقائق والمعلومات لطلابه، وفق إرشادات محددة. ونظام الإشراف التربوي ينبغي أن يدافع (بالحق) عن المعلم، ويبين للآخرين أن المعلم هو شخص مُعد مهنياً، وذو مهارات تربوية راقية، وله دور فاعل في مساعدة النشء وفي تطوير قدراتهم وإمكاناتهم، بما يعود عليهم وعلى المجتمع بالنفع والفائدة.

ثالثاً: البنية التركيبية الميسرة للعمل التربوي:

يقصد بالبنية التركيبية للعمل مجموعات تنظيمية تكفل العمل الفعّال لنمط الإشراف المتنوع، مع التركيز على مشاركة المعلم في صنع القرار التربوي. وبالرغم من أن لكل مدرسة بنية تركيبية خاصة بها، إلا أن هناك أنواعاً عامة، تسهل العمل المدرسي:

١) مجموعات أعضاء هيئة التدريس: تعد هذه المجموعات بمثابة البنية التركيبية الأساسية لعمليتي التدريس وصنع القرارات. يمكن أن تنظم المدارس الابتدائية والمتوسطة مجموعات المعلمين فيها، على أساس الصفوف الدراسية، أما في المدرسة الثانوية فيمكن تنظيم المجموعات فيها، على أساس التخصص، أو القسم العلمي. وقد أشار مكلايفلن (McLaughlin, 1984)[١] إلى أن المجموعة أو القسم العلمي الذي ينتمي له المعلمون هو المكان الطبيعي للمعلمين، حيث أنهم يمارسون فيه التدريس، ويتعاونون على القيام بالمشاريع التعليمية، ويتعلمون فيه من بعضهم البعض.

---

(1) McLaughlin, M. W. (1994). "Strategic sites for Teachers Professional Development" In Teacher Development and the Struggle for Authenticity, edited by p.p. Grimmett and J. Neufeld. New York: Teachers College Press, pp. 31-51.

٢) جماعة القيادة التربوية: تزود هذه الجماعة بالمعلومات الضرورية، عن طريق أعضاء هيئة التدريس، ومن أعضاء الجماعة أنفسهم، بهدف تحديد المشكلات، وتحديد المهمات الخاصة، واتخاذ القرارات الحاسمة. وتتكون هذه الجماعة من بعض المعلمين، وجميع قيادات مجموعات أعضاء هيئة التدريس.

٣) فريق خاص بالمهمات الطارئة: يعين هذا الفريق من قبل جماعة القيادة. ومسؤوليات هذا الفريق تنحصر في دراسة المشكلة، واقتراح الحلول الممكنة، وتقدم تلك الحلول إلى أعضاء هيئة التدريس. ويلعب فريق الطوارئ دوراً رئيسياً في تغطية المشكلات والقضايا التي لا تندرج تحت قسم علمي محدد، مثل: التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

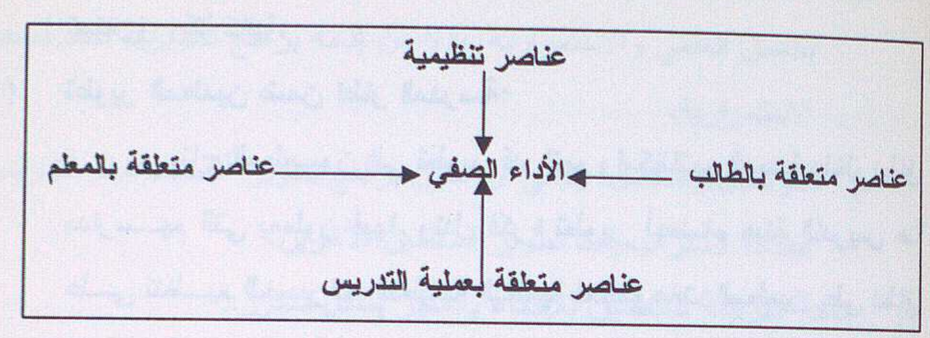
٤) لقاءات جماعة القيادة وجماعة أعضاء هيئة التدريس: تكرس هذه اللقاءات لتحقيق هدفين رئيسين هما: التطوير المهني، وتحديد المشكلات التي تواجه التعليم، ووضع الحلول المناسبة لها. كما أن هذه اللقاءات تهدف إلى تزويد المعلمين بآخر ما توصل إليه البحث العلمي من نتائج مفيدة لعمليتي التعلم والتعليم.

رابعاً: فهم وإدراك البيئة الصفية:

يولي المعنيون بتطوير المعلم أهمية واضحة لفهم البيئة المعقدة، داخل حجرة الصف، وأثر ذلك في أداء المعلم بشكل خاص. ويخطئ بعض مديري المدارس والمشرفين التربويين حين يربطون مشكلات التعلم بأخطاء المعلمين، حيث أن الأداء داخل حجرة الصف يتأثر بعدد من العناصر، ويلخصها جلاتهورن في الشكل التالي:

الشكل رقم (١)

يبين العناصر الرئيسية المؤثرة في البيئة الصفية[1]



ويلاحظ من الشكل السابق أن العناصر الرئيسية المؤثرة في البيئة الصفية تتكون مما يلي:

١) عناصر تنظيمية.

٢) عناصر متعلقة بالطالب.

٣) عناصر متعلقة بعملية التدريس.

٤) عناصر متعلقة بالمعلم.

خامساً: الخدمات العامة المساندة:

يحتاج المعلمون إلى ثلاثة أنواع من الخدمات المساندة، مع حصولهم على فهم دقيق لبيئة حجرة الصف المعقدة. وفيما يلي نحدد الخدمات المساندة:

١) الملاحظة الصفية:

ينبغي لمدير المدرسة أن يقوم بزيارات صفية غير رسمية مستمرة، على أن لا يزيد طول الواحدة منها على عشر دقائق للاطمئنان على سير العملية التعليمية، من حيث تفاعل الطلاب، وجدية المعلم في أدائه الصفي.

(1) Glatthorn, A.A. 91997). "Differentiated Supervision". 2nd Edition. ASCD, Alexandria, Virginia, p. 16.

ومثل هذه الزيارات القصيرة والمتكررة للفصول الدراسية لا يبني عليها المدير تقويمه الرسمي لمعلميه، لأنها زيارات غير محددة الأهداف، ولا تستغرق وقتاً كافياً.

٢) **تطوير المعلمين ضمن إطار المدرسة:**

يحتاج المعلمون إلى تطوير قدراتهم وإمكاناتهم المهنية داخل نطاق مدارسهم التي يعملون فيها. وتدل فكرة تطوير أعضاء هيئة التدريس هنا على تنظيم الخبرات التعليمية التعلمية لمجموعات المعلمين على نطاق المدرسة. وهناك أنماط جديدة لتطوير المعلمين، مثل: نمط التدريس المباشر، الذي يركز على اكتساب مهارات استثمار الوقت المخصص للعملية التعليمية. كما أن بعض الخبراء يطرحون نمطاً حديثاً، يتسم بالميزات التالية [١]:

أ) التأمل والاستجابة للمواقف التربوية الطارئة: يركز برنامج تطوير أعضاء هيئة التدريس على التأمل والتفكير والتحقق، حيث أن عمل المعلمين مع مدير المدرسة يتطلب أحياناً حلاً لبعض المشكلات الطارئة بشكل سريع.

ب) الإحاطة بالموضوعات ذات الصلة الوثيقة بعملية التعلم: عقد سلسلة جلسات لمناقشة بيئات التعليم والتعلم، مع التركيز على موضوعات تعلم الطلاب.

ج) التعاون: عقد لقاءات تضم مجموعة من أصحاب المراكز الإدارية في نظام التعليم مثل: مديري المدارس، مشرفين تربويين، مرشدين طلابيين، تعمل هذه النخبة من المهنيين جنباً إلى جنب للتصدي للقضايا

(1) Glatthorn, A.A. 91997). "Differentiated Supervision". 2nd Edition. ASCD, Alexandria, Virginia, p. 20.

التي تواجه مدارس التعليم العام.

د) الشمولية والاستمرارية: إقامة برامج خاصة بتطوير المعلمين تتسم بالعمق العلمي والاستمرارية، بدلاً من إقامة برامج تطويرية تفتقد لصفة الاستمرارية.

ه) التواصل والتكامل: ينبغي أن تكون برامج تطوير أعضاء هيئة التدريس امتداداً لاستراتيجيات تطوير المعلمين الآخرين.

٣) **إتاحة الفرصة للمعلمين للالتقاء بالمدير بشكل متكرر:**

يحتاج المعلمون للالتقاء بالمدير، من أجل تبادل الآراء، وتحديد الاهتمامات، والمشاركة في مناقشة القضايا التربوية الآنية. وينبغي لمدير المدرسة أن يقابل مطالب المعلمين واحتياجاتهم عن طريق: اللقاءات الدورية مع الأقسام العلمية، أو على شكل مجموعات المعلمين، عقد سيمينار غير رسمي، أو أن يقتطع المدير جزءاً من وقت مجلس المعلمين، وتخصيصه لتبادل الآراء مع المعلمين.

سادساً:

يحتاج المعلمون إلى فرص حقيقية لتنمية خبراتهم خارج نطاق المدرسة. وتتضمن هذه الفرص ما يلي: التعاون بين الجامعة والتعليم العام، وبين المعلم والمعلمين الآخرين، وبين المدرسة والمدارس الأخرى، استخدامات الحاسب الآلي، التعرف على مجموعات الشباب وأنشطتهم في المجتمع المحيط بالمدرسة، المشاركة في الأنشطة المدعومة من إدارة التعليم أو غيرها، الانتماء إلى المنظمات التربوية والاستفادة منها.

ميزات الإشراف التربوي المتنوع:

١) اختيار المعلم للأسلوب الإشرافي المناسب لقدراته وإمكاناته واحتياجاته

الشخصية والمهنية.

٢) بناء الإشراف التربوي المتنوع على مبدأ الشورى والأسس الديموقرطية، مما يسهم في إيجاد مناخات تربوية مريحة وصحية.

٣) إسهام الإشراف التربوي المتنوع في بناء ثقة المعلم بنفسه وقدراته المهنية.

٤) إسهام الإشراف التربوي المتنوع في رفع مستوى مسؤولية المعلم تجاه عمله التربوي.

٥) مشـاركة المعلم في العملية الإشرافية، ودوره ذلك في تخفيف الضغوط عن كاهل المشرف التربوي.

٦) مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين.

٧) تركيز الإشـراف التربوي المتنوع على تطوير قدرات المعلمين، وتنميتهم مهنيـاً، والتقليـل مـن عملـية التقيـيم، وإصدار الأحكام حول الممارسات الإشرافية.

مآخذ على الإشراف التربوي المتنوع:

١) يتطلـب استخدام الإشراف التربوي المتنوع تهيئة الميدان، وتعريف المعلمين والمشـرفين التربويـيـن بهذا النمط الحديث، وقد يترتب على ذلك بناء خطط طويلة المدى، تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين، وزيادة في الإنفاق المادي على التعليم.

٢) اختـيار المعلـم لأسلوب الإشراف المناسب له قد يكون ضرباً من ضروب المجازفة، خاصة مع بعض فئات المعلمين ممن لا يحسنون عملية الاختيار.

٣) التباين بين البيئة المدرسية وبيئة المجتمع المحلي، فيما يتعلق بتطبيق المبادئ الشـورية والديموقراطـية، قـد يلقـي بظلاله السلبية على تطبيق الإشراف التربوي المتنوع ميدانياً.

٤) اعتقاد بعض المعلمين أن هذا النمط الإشرافي الحديث معناه فصل الإشراف عن عملية التقييم وإصدار الأحكام، قد يشجعهم على التهاون في أداء مهامهم الموكلة لهم.

٥) بالرغم من أن الإشراف التربوي المتنوع اعتمد في ثلاث عشرة (١٣) ولاية أمريكـية، إلا أنـه ما زال يعاني من صعوبات إدارية وفنية عند تطبيقه في الميدان.

ثالثاً: نمط الإشراف التربوي التطوري:

يُعد كارل جلكمان (Carl Glickman)، الأستاذ المشارك في قسم المناهج والإشراف التربوي، بجامعة جورجيا هو صاحب نظرية الإشراف التربوي التطوري. نشر في عام ١٩٨٠م بحثاً له في مجلة القيادة التربوية الأمريكية Ed. Leadership (ASCD)، لخص فيه آراءه حول نظرية الإشراف التربوي التطوري. وفي عام ١٩٨١م تمكن من نشر نظريته في الإشراف التربوي التطوري في كتاب من إصدارات الجمعية الأمريكية للمناهج والإشراف التربوي (ASCD). ويعد الإشراف التربوي التطوري أحد الاتجاهات الحديثة في مجال الإشراف التربوي، حيث أنه يهتم بالفروق الفردية لدى المعلمين. وحدد جلكمان ثلاثة أساليب إشرافية هي: الأسلوب المباشر، الأسلوب التشاركي، والأسلوب غير المباشر، من أجل تطوير قدرات المعلمين وإمكاناتهم، لأداء مهامهم الموكلة لهم على أفضل وجه. ويفترض جلكمان أن هذه الأساليب الإشرافية الثلاثة تقابل جميع الأذواق والفروق الفردية للمعلمين في ميدان التربية والتعليم. ويمكن تعريف أساليب الإشراف التربوي التطوري على النحو التالي:

- الأسلوب الإشرافي المباشر: هو أسلوب يؤكد على وضع الأسس التي ينبغي أن يسير عليها المعلم لبلوغ هدفه، وتحسين تدريسه، بما يعود على طلابه بالمنفعة، ويستخدم هذا الأسلوب مع المعلمين الذين يتصقون بالتفكير التجريدي المنخفض.
- الأسلوب الإشرافي التشاركي: هو أسلوب يؤكد على أن عملية التدريس هي – في واقع الأمر – حل للمشكلات، عليه يشترك المشرف التربوي والمعلم معاً في وضع خطة عمل تشتمل على: أهداف، وإجراءات تنفيذ، وتقويم،

ومتابعة في سبيل تحسين عمليتي التعليم والتعلم. ويستخدم هذا الأسلوب مع المعلمين الذين يتصفون بالتفكير التجريدي المتوسط.

- الأسلوب الإشرافي غير المباشر: هو أسلوب يؤكد على أن عملية التعلم تعتمد في الأصل على خبرات ذاتية، عليه فالمعلم يجب أن يتوصل إلى حلول نابعة من ذاته، بغرض تحسين مستوى خبرات طلابه. ويستخدم هذا الأسلوب مع المعلمين الذين يتصفون بالتفكير التجريدي العالي.

يقوم استخدام أساليب الإشراف التربوي التطوري على قياس مستوى التفكير التجريدي للمعلم، وتحديده بدقة، وتصنيفه ضمن أحد المستويات الثلاثة التالية: تفكير تجريدي منخفض، تفكير تجريدي متوسط، تفكير تجريدي عالٍ. وعملية تشخيص مستوى التفكير التجريدي لكل معلم على حدة هي مرحلة مهمة جداً، وهي سابقة لمرحلة التطبيق، حيث أن استخدام أساليب إشرافية وتطبيقها ميدانياً قبل الوقوف على قدرات المعلمين وإمكاناتهم أمر يرفضه المنطق والواقع. ويقصد بالتفكير التجريدي: قدرة المعلم على التنظير حول احتمالات ومواقف مبنية على فرضيات مجردة، لبلوغ استنتاجات صحيحة، مع قلة الاعتماد على الأشياء الحسية. والفرد ذو التفكير التجريدي يمكنه تنفيذ عدة عمليات عقلية في آن واحد[1]:

خلفية الإشراف التربوي التطوري:

بنى جلكمان نظريته على الأسس التالية:

١) يختلف المعلمون في مستوى تفكيرهم التجريدي، ومستوى دافعيتهم للعمل، لأنهم أصلاً متباينون في خلفياتهم وخبراتهم الشخصية والعملية.

٢) يختلف المعلمون في مستوى قدراتهم العقلية، عليه فهم بحاجة إلى استخدام

(1) Sund, Robert B. Piaget for Educations. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1976, pp. 48-52.

أساليب إشرافية مختلفة من قبل المشرفين التربويين، حيث أنه من غير المناسب أن يتعامل المشرف التربوي مع جميع المعلمين بنفس الأسلوب الإشرافي.

٣) ضرورة السعي المتواصل لزيادة قدرات كل معلم ليحقق أعلى مراحل التفكير والدافعية نحو العمل، من خلال توجيه المعلم لنفسه توجيهاً ذاتياً في سبيل حل المشكلات التي تواجهه في مجال التدريس.

كما يرى جلكمان:

١) أن المعلم هو محور العملية الإشرافية، كما هو الحال بالنسبة للمتعلم الذي يمثل محور العملية التعليمية، وهذا يستدعي العناية والاهتمام بالفروق الشخصية والمهنية للمعلمين.

٢) أن تطوير قدرات المعلمين وتنميتها هي مهمة الإشراف التربوي الأولى.

٣) أن المشرف التربوي التطوري هو إنسان مُعد مهنياً، وخبير في استخدام الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية الخاصة بتشخيص مستوى التفكير التجريدي للمعلمين، ويمتلك القدرة على استخدام أساليب إشرافية متنوعة، كفيلة بتطوير قدرات المعلمين في حدود الإمكانات والموارد البشرية والمادية المتاحة.

٤) أن المشرف التربوي التطوري هو إنسان ذو تفكير تجريدي مرتفع، ولديه القدرة على توجيه المعلمين على اختلاف مستويات تفكيرهم التجريدي، بينما المشرف التربوي ذو التفكير التجريدي المنخفض أو المتوسط لن يكون بمقدوره تقديم المساعدة المطلوبة لجميع فئات المعلمين.

وفي ضوء ما تقدم يبين جوردن (Gordon)[1] أوجه الاختلاف بين المعلمين، فيما يتعلق بمستوى التفكير التجريدي. فالمعلم ذو التفكير التجريدي المنخفض يتسم بما يلي:

١) صعوبة في تحديد المشكلة.
٢) يستجيب للمشكلة بعدد محدود من الخيارات، وبشكل "روتيني" رتيب.
٣) يرغب في الحصول على توجيهات مباشرة من الآخرين (مشرف أو زميل).
٤) يعاني من صعوبات في إدارة الصف.
٥) يعاني من نقص في عدد أساليب التدريس التي يستخدمها.
٦) يشعر بالخوف عند لقاء المشرف التربوي.
٧) لا يملك الإحساس بالأمن الوظيفي.
٨) يتسم بعدم المرونة.
٩) لا يملك القدرة على التعايش مع ضغوط العمل.
١٠) يتشبث بتطبيق النظام بأسلوب جامد.

أما المعلم ذو التفكير التجريدي المتوسط فإنه يتسم بما يلي:

١) يمتلك القدرة على تحديد المشكلة.
٢) يستجيب للمشكلة حين تواجهه بواحد أو اثنين من الخيرات المناسبة لحل المشكلة.
٣) يواجه صعوبة في وضع خطة شاملة واضحة المعالم لحل مشكلته.
٤) يرغب في حل مشكلته بنفسه.
٥) يطلب مساعدة الآخرين (كالمشرف التربوي مثلاً)، بعد المحاولة والتفكير في

(1) Gordon, Stephen P. Developmental Supervision: An Exploratory Study of a Promising Model. J. of Curr. And supervision. ASCD. No. 4. Summer, 1990, pp. 293-307.

كيفية التغلب على مشكلته.

٦) يتقبل الاقتراحات بصدر رحب.

٧) يُعطي قيمة كبيرة للعملية التعاونية داخل حجرة الصف والمدرسة.

٨) ثقته بنفسه وإحساسه بالأمن الوظيفي أفضل من المعلم ذي التفكير التجريدي المنخفض.

والمعلم ذو التفكير التجريدي العالي يتسم بما يلي:

١) بمقدوره تحديد المشكلة بشكل واضح، ومن عدة جوانب.

٢) يستجيب للمشكلة بخيارات وطرق عدة.

٣) بمقدوره وضع تصور شامل لحل المشكلة.

٤) يمكنه اختيار أفضل البدائل في حل مشكلته.

٥) يتمتع بتفكير مبدع وغير معتمد على الآخرين.

٦) يعتبر الطالب هو محور العملية التعليمية.

٧) يُعد قائداً تربوياً غير رسمي في مدرسته وبين رفاقه.

٨) يحب عمله ويبدي مرونة كبيرة في تعاونه مع الآخرين.

٩) يثق بنفسه وقدراته.

١٠) الجو الاجتماعي والنفسي العام داخل فصله مريح.

كيفية اختيار الأسلوب الإشرافي المناسب لكل معلم:

بعد أن يتعرف المشرف التربوي على مستوى التفكير التجريدي لدى المعلمين، يمكنه أن يصنفهم إلى ثلاث فئات رئيسية هي:

١) **الفئة الأولى**: تتكون الفئة الأولى من معلمين مستوى تفكيرهم التجريدي منخفض. وتتصف هذه الفئة بأنها لا ترغب في عملية التغيير أو التجديد

التربوي، بل تفضل الاستمرار في أداء العمل بشكل رتيب "روتيني". ويعتقد جلكمان أن أنسب أسلوب إشرافي يستخدم مع هذه الفئة من المعلمين هو الأسلوب الإشرافي المباشر. ويقصد بالأسلوب المباشر أن يقوم المشرف التربوي بإعطاء توجيهات مباشرة للمعلم، وتقدير مستوى كفاءته في التدريب من خلال ممارسة الأفعال السلوكية التالية: النموذج أو القدوة، إصدار التوجيهات، التحفيز وتعزيز المواقف.

٢) **الفئة الثانية**: تتكون الفئة الثانية من معلمين مستوى تفكيرهم التجريدي متوسط. وتتصف هذه الفئة بأنها تمتلك الرغبة في تحسين مستوى طلابها، إلا أن قدرتها على التفكير التجريدي محدودة، مما يجعل ممارستها غير واقعية ومضطربة في كثير من الأحيان. ويعتقد جلكمان أن أنسب أسلوب إشرافي يستخدم مع هذه الفئة من المعلمين هو الأسلوب الإشرافي التشاركي. ويقصد بالأسلوب الإشرافي التشاركي أن يقوم المشرف التربوي بإرشاد المعلمين للخطوات الصحيحة في حل المشكلة، من خلال علاقات إنسانية تعاونية ومتبادلة. والمشرف التربوي التشاركي يمارس الأفعال السلوكية التالية: العرض، حل المشكلة، والمناقشة، وذلك بغرض وضع خطة عمل يشترك في تصحيحها المعلم والمشرف التربوي معاً.

٣) **الفئة الثالثة**: تتكون الفئة الثالثة من معلمين مستوى تفكيرهم التجريدي عالٍ. وتتصف هذه الفئة بأنها تتمتع بمستوى عالٍ من الذكاء وتحمل أفكاراً تربوية مفيدة للطلاب وللمدرسة على حد سواء، وتقدم أفكاراً وأنشطة بلا حدود، وتسهم في تطبيق تلك الأفكار في الواقع المدرسي. والمعلم الذي ينتمي إلى هذه الفئة يعد قائداً تربوياً ميدانياً غير رسمي، يلجأ زملاؤه المعلمون إليه بطلب المساعدة. ويعتقد جلكمان أن أنسب أسلوب إشرافي يستخدم مع هذه

الفـئة مــن المعلمين هو الأسلوب الإشرافي غير المباشر. ويقصد بالأسلوب الإشــرافي غيــر المباشر أن يقوم المشرف التربوي بتيسير عمل المعلم في التوصــل إلــى حلول نابعة من ذاته، بغرض تحسين مستوى خبرات طلابه. والمشــرف التربوي غير المباشر يمارس الأفعال السلوكية التالية: الإصغاء، الإيضاح، والتشجيع.

جدول رقم (٣)

يوضح المكونات الأساسية للإشراف التربوي التطوري

م	الأسلوب الإشرافي	درجة المسؤولية لدى:		مستوى التفكير التجريدي لدى المعلمين	الممارسات الإشرافية لدى المشرف التربوي
		المشرف التربوي	المعلم		
١	المباشر	عالية	منخفضة	منخفض	نموذج، إصدار، توجيهات، وتحفز
٢	التشاركي	متوسطة	متوسطة	متوسط	عرض، حل المشكلة، ومناقشة
٣	غير المباشر	منخفضة	عالية	عالٍ	إصغاء، إيضاح، وتشجيع

مراحل الإشراف التربوي التطوري:

حــدد جلكمــان وجوردن[1] (Glickman and Gordon) ثلاث مراحل يمر بها الإشراف التربوي وهي:

١) مــرحلة التشــخيص: تعتبــر هذه المرحلة بمثابة الخطوة الأولى، حيث يقوم المشــرف التــربوي بعملية تشخيص مستوى المعلم بشكل دقيق، من خلال تحديد مستوى التفكير التجريدي.

(1) Glickman, Carl D. and Gordon, Stephen P. "Clarifying Developmental Supervision. Educational Leadership. V. 44. N.8 May 1987, pp. 64-68.

٢) مرحلة التطبيق: تعتبر هذه المرحلة هي الخطوة الثانية بعد عملية التشخيص. يقوم المشرف التربوي في هذه المرحلة باختيار الأسلوب الإشرافي المناسب لمســتوى التفكير التجريدي لدى كل معلم. وتتلخص مهمة المشرف التربوي فــي مــرحلة التطبــيق فــي اختيار الأسلوب الإشرافي المناسب، من خلال المزاوجة التالية:

أ) يقوم المشرف التربوي باستخدام الأسلوب الإشرافي المباشر مع المعلم الذي يتصف بمستوى تفكير تجريدي منخفض.

ب) يقــوم المشــرف التــربوي باستخدام الأسلوب الإشرافي التشاركي مع المعلم الذي يتصف بمستوى تفكير تجريدي متوسط.

ج) يقــوم المشرف التربوي باستخدام الأسلوب الإشرافي غير المباشر مع المعلم الذي يتصف بمستوى تفكير تجريدي عالٍ.

٣) مــرحلة التطوير: تمثّل هذه المرحلة من الإشراف التربوي التطوري أهمية كبيرة للمشرف التربوي، حيث أنه يحاول زيادة سرعة تطوير مستوى المعلم وتحسينه، ومساعدته في التعامل مع القضايا التربوي بذكاء وجدية، وتتلخص مهمــة المشــرف التــربوي في مرحلة التطوير بالارتقاء بسلوك المعلم من الأسلوب المباشر إلى الأسلوب التشاركي، ثم إلى الأسلوب غير المباشر.

وقــد قــام جلكمــان Glickman عام ١٩٨١م بتحديد النسب المئوية المهمة التالية:

أ) تقدر نسبة المعلمين الذين يطبق عليهم الأسلوب الإشرافي المباشر بحوالي ٥ إلى ١٠% تقريباً من المجموع الكلي.

ب) تقــدر نسبة المعلمين الذين يطبق عليهم الأسلوب الإشرافي التشاركي بحوالي ٦٠ إلى ٧٠% تقريباً من المجموع الكلي.

ج) تقـدر نسـبة المعلمـين الذين يطبق عليهم الأسلوب الإشرافي غير المباشر بحوالي ١٠ إلى ٢٠% تقريباً من المجموع الكلي.

جدول رقم (٤)

يلخص مراحل الإشراف التربوي التطوري

م	المرحلة	الهدف	الستراتيجية الإشرافية المستخدمة
١	التشخيص	تحديد مستوى التفكير التجريدي للمعلم (منخفض، متوسط، عالٍ)	ملاحظـة المعلم والتفاعل معه. مقارنـة سـلوك المعلم بنتائج الدراسات والأبحاث العلمية ذات العلاقـة بـتحديد مستوى تفكير المعلمين التجريدي.
٢	التطبيق	مقابلـة احتـياجات المعلمـين التعليمية، وحل مشكلات التعليم	مـزاوجة الأسـلوب الإشرافي (مباشر، تشاركي، غير مباشر، مـع مسـتوى تفكيـر المعلـم التجريدي (منخفض، متوسط، أو عال).
٣	التطوير	رفـع مسـتوى تفكيـر المعلم التجريدي، واستقلالية المعلم في توجيه نفسه بنفسه.	عـرض أفكـار تربوية جديدة بشكل تدريجي، منح المعلم حرية ومـرونة فـي عملـه، وزيادة مستوى مسؤوليته حيال القضايا التـربوية، تقلـيل اعتماده على المشرف التربوي، إتاحة الفرصة للمعلم في الاحتكاك والتعامل مع المعلمـين من ذوي المستويات التجريدية الأخرى.

إن الهدف الرئيسي الذي يسعى الإشراف التربوي التطوري إلى تحقيقه هو: رفـع مسـتوى جمـيع المعلمين إلى أعلى مستوى من التفكير التجريدي وبالتالي: استخدام الأسلوب الإشرافي غير المباشر.

ولتطبيـق الإشـراف التـربوي التطوري ميدانياً ينبغي أن يمر بمراحل من أهمها:

١) فـي بداية التطبيق، ينبغي إشراك المشرفين التربويين المتحمسين فقط لفكرة

الإشراف التطوري، ويتم التعامل مع هذه المرحلة على أنها مرحلة تجريبية.

٢) ينبغي أن يخضع جميع المشرفين التربويين للتدريب.

٣) ينبغـي أن يخضـع المشـرفون التربويون ذوو التفكير التجريدي المتوسط والمنخفض إلى تدريب مكثف.

البعد الفلسفي:

حـاول جلكمـان وتامشيرو[١] Glickman and Tamashiro توجيه الأنظار إلى البعد الفلسـفي الـذي تـنطلق منه الأساليب الإشرافية الثلاثة التالية: المباشر، التشـاركي، وغيـر المباشـر؛ وذلك بغرض البحث عن أسس ومرتكزات نظرية للإشـراف التربوي التطوري. ويرى جلكمان وتامشيرو أن الأسلوب المباشر في الإشـراف الـتطوري مشـتق مـن الفلسفة الأساسية Essentialism، لأن المشرف التـربوي الـذي يسـتخدم الأسـلوب المباشر ينظر إلى عملية التدريس على أنها مجموعة مهارات فنية، وكفايات تعليمية، ينبغي على المعلم أن يتقنها بدرجة محددة من قبل المشرف التربوي. والأسلوب التشاركي في الإشراف التطوري مشتق من الفلسـفة التجريبية Experimentalism، لأن المشرف التربوي الذي يستخدم الأسلوب التشـاركي ينظر إلى عملية التدريس على أنها أصلاً حل للمشكلات، ويفترض أن يشـترك اثـنان أو أكثر في وضع فرضيات، وتجريبها من أجل الوصول إلى حل المشـكلة. وعلـيه فـإن دور المشرف التربوي في العملية التعليمية التعلمية هو: الـتعاون مـع المعلـم، للوصول إلى حل مشترك. أما الأسلوب غير المباشر في الإشـراف الـتربوي التطوري فهو مشتق من الفلسفة المعاصرة، التي تؤكد على حـرية الفـرد ومسؤوليته Existentialism ، لأن المشرف التربوي ينظر إلى عملية الـتعلم – في الأصل – على أنها خبرات ذاتية خاصة بالفرد نفسه، وعليه يفترض

(1) Glickman, C.D. and Tamashiro, R.T. "Determining one's beliefs regarding teacher supervision". NASSP Bulletin. Dec. 1980, pp. 74-80.

أن يتوصـــل ذلك الفرد إلى حلول نابعة منه، ومقتنع بها شخصياً. وفي هذه الحالة يكون دور المشرف التربوي هو الإصغاء بفاعلية للمعلم، وتجنب إصدار الأحكام، ومنح المعلم ثقة كبيرة في النفس حتى يستطيع أن يواجه المشكلات التي تعترضه، ثم يتغلب عليها بأقل قدر ممكن من التوجيه.

دراسات وتجارب ميدانية في مجال الإشراف التربوي التطوري:

أجـــرى كوبيلاند Copeland دراسة ميدانية[١] بعنوان "أثر أساليب الإشراف التربوي في أداء الطلبة المدرسين" واشتملت عينة دراسته على ستين (٦٠) طالب تـــربية ميدانـــية بجامعـــة كاليفورنيا، بمدينة سانت باربرا الأمريكية. واستخدم في إشـــرافه على المتدربين الأسلوب المباشر والأسلوب غير المباشر. وقد قام بقياس أثـــر أســـلوب الإشراف التربوي على نصف المجموعة في بداية الفصل الدراسي تقـــريباً، وقـــاس أثر الأسلوبين على النصف الآخر من المجموعة، وذلك في نهاية الفصل الدراسي تقريباً. وقد خلص إلى النتيجة التالية:

"إن الطلبة المدرسين الأقل خبرة في التدريس يفضلون الأسلوب المباشر في الإشـــراف التـــربوي، في حين يفضل الطلبة المدرسون الأكثر خبرة في التدريس الأسلوب غير المباشر في الإشراف التربوي".

كمـــا قـــام كوك وزملاؤه[٢] Cook and Others بتقديم بحث في اللقاء السنوي للجمعـــية الأمـــريكية لتطويـــر المناهج والإشراف التربوي، عام ١٩٨٧م في نيو أورليانز، ويهدف البحث إلى توفير الوقت والجهد اللازمين للقائد التربوي الفعّال، ليتمكن من تطوير مهارات الاتصال بين أفراد مجموعته، خاصة حين يتطلب عمله

(1) Copeland, Willis D. Student Teacher's Preference for Supervisory Approach. Journal of Teacher Education. No.2, March-April 1982, pp. 32-36.
(2) Cook, Paul. F. and others. Developing supervision skills: Establishing an Effective Climate, Listening, and Developing Teacher Improvement Plans. New Orleans, March, 1987, ERIC, No. ED 325 955, pp. 3-7.

اتخـــاذ قـــرارات يشترك في وضعها كل أفراد المجموعة. ولتحقيق هدف البحث، صـــمم الباحثون برنامجاً تربوياً لتدريب المشرفين التربويين على النمط التشاركي في الإشراف التربوي. وقد قام البرنامج على ثلاثة أسس رئيسية هي:

أولاً: تطبـــيق المـــبادئ الأساســـية لنظرية Z في ميدان التربية والتعليم. حيث أن نظـــرية Z هي في الأصل نظرية يابانية، تهتم بمجال المال والأعمال والصناعة، إلا أن بعـــض رجال التربية حاول توظيفها في مجال التربية والتعليم. ومن فوائد نظرية Z في مجال التربية ما يلي:

١) وضـــع أهـــداف عامة يشعر أفراد المؤسسة بأهميتها والالتزام بها. ويتطلب تحويل تلك الأهداف العامة إلى أهداف إجرائية بسيطة تتضافر فيها جهود كل أفراد المؤسسة المعنيين.

٢) يتحمل كل فرد في الجماعة جزءاً من مسؤولية تطوير المؤسسة.

٣) يتقبل الفرد مساعدة زملائه بصدر رحب، حين تزداد ثقته بحسن نواياهم.

ثانياً: التدريب على اكتساب مهارات الإصغاء المهمة للمشرف التربوي.

ثالثاً: تطوير خطة التدريس.

وقد توصل البحث إلى النتائج التالية:

١) تـــناقص كمية الوقت المخصص لحديث المشرف التربوي، وفي نفس الوقت تزايدت كمية الوقت المخصص لحديث المدرس.

٢) بـــدأ المشرفون التربويون يستخدمون مع مدرسيهم أسلوب الاتصال الأفقي، أكثر من أسلوب الاتصال الرأسي، أي أنهم بدأوا يتعاملون مع المدرسين على أنهم زملاء، وليسوا مرؤوسين.

٣) بدأ المشرفون التربويون يفضلون استخدام الأسلوب التشاركي في تعاملهم مع مدرسيهم.

٤) تزايد شعور المدرسين بالرضا عن العمل مع المشرفين التربويين الحاصلين على تلك الدورة التدريبية.

قامت الباحثة هوفر وزميلاها Hoover and Others عام ١٩٨٨م بدراسة لمعرفة مدى فاعلية مهارات الاتصال بين المشرف التربوي وطلاب التربية الميدانية. ترى الباحثة هوفر أن سلوك المشرف التربوي مع الطلبة المعلمين يتراوح بين أسلوبين هما: الأسلوب المباشر، ويتمثل في تقديم النصح والانتقادات بشكل مباشر، من خلال إبلاغ المتدربين بالممارسات الصحيحة وغير الصحيحة في عملية التدريس. والأسلوب الثاني هو الأسلوب غير المباشر، ويتمثل في توجيه الطلبة المعلمين بشكل يسمح لهم بتقويم أنفسهم ذاتيا، من خلال وقوفهم على نقاط القوة والضعف لديهم في عملية التدريس. ومن هذا المنطلق قامت هوفر بتقسيم الأساليب الإشرافية الممارسة من منظور مهارات الاتصال بين المشرف التربوي والمعلمين إلى أربعة أساليب هي:

١) أن يكون سلوك المشرف التربوي مباشراً بدرجة عالية، وغير مباشر بدرجة عالية أيضا.

٢) أن يكون سلوك المشرف التربوي مباشراً بدرجة عالية وغير مباشر بدرجة منخفضة.

٣) أن يكون سلوك المشرف التربوي مباشراً بدرجة منخفضة وغير مباشر بدرجة عالية.

٤) أن يكون سلوك المشرف التربوي مباشراً بدرجة منخفضة وغير مباشر بدرجة منخفضة أيضاً. وتصف الباحثة هذا النوع من المشرفين التربويين بأنهم سلبيون، يؤدون الحد الأدنى من العمل ولا يمارسون دورهم القيادي

بشكل ديموقراطي[١].

استخدمت كوهن وجيلمان Cohn and Gellman [٢] عام ١٩٨٨م الإشراف التربوي التطوري كأسلوب في تحسين مستوى الطلبة المعلمين في كلية التربية – جامعة واشنطن في سانت لويس الأمريكية. وتعتبر هذه الدراسة فريدة من نوعها؛ وذلك لأنها استخدمت الإشراف التربوي التطوري في تدريب المعلمين قبل الخدمة. ومما تجدر الإشارة إليه هو أن الإشراف التربوي التطوري أنشئ في الأصل لتدريب المعلمين والمشرفين التربويين أثناء الخدمة.

وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

١) الإشراف التربوي التطوري أسلوب جاد في تحسين تدريس الطلبة المعلمين، وهو مفيد أيضاً في تقويم برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة.

٢) يشتمل الإشراف التربوي التطوري على عدة أنماط إشرافية مختلفة في أهدافها وطرق تنفيذها، بالإضافة إلى أنها تتيح حرية الاختيار أمام المشرفين التربويين.

٣) الإشراف التربوي التطوري يشجع المدرس على النمو والتطور الذاتي في مجال التدريس، من خلال الارتقاء بسلوكه من النمط المباشر إلى النمط التشاركي، ثم إلى النمط غير المباشر.

قام كبلان وشرف Kaplan and Sharf بدراسة عنوانها "مدى ملاءمة خصائص المدرس الفردية، من حيث مستوى التفكير والرضا عن المهنة، للأنماط الإشرافية المختلفة".

---

(1) Hoover, Nora L. and Lawerence, J.O. and Robert, G.C. "The Supervisor, Intern Relationship Interpersonal Communication Skills. J. of Teacher Education. No. 2, March-April, 1988, pp. 22-27.

(2) Cohn Marilyn, and Gellman, Vivian C. Supervision: A Developmental Approach for Fostering Inquiry in Prescrvice Teacher Education. J. of Teacher Education. No. 2, March- April, 1988, pp. 2-8.

وقد تم قياس مستوى رضا المدرسين عن المهنة، ومستوى تفكيرهم التجريدي، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مهمة هي: أن أفراد عينة الدراسة من المدرسين، على اختلاف مستوى تفكيرهم التجريدي ودافعيتهم للعمل، يفضلون التنوع في استخدام الأنماط الإشرافية الممارسة. كما أكد كبلان وشرف على أن نتائج دراستهما جاءت مؤيدة للمسلمات التي بنيت عليها نظرية الإشراف التربوي التطوري، التي نادى بها جلكمان[1].

وأجرى جوردون Gordon دراسة تجريبية في عام ١٩٩٠م، بهدف قياس أثر نظرية الإشراف التربوي التطوري في تحسين مستوى المشرفين التربويين عند تعاملهم مع مدرسيهم. ولتحقيق هدف الدراسة قام جوردون بتدريب ستة عشر (١٦) مشرفاً تربوياً على الإشراف التربوي التطوري في لقاءين، مدة كل لقاء ثلاث (٣) ساعات، وكان مجموع ساعات التدريب ست (٦) ساعات. وقد قام كل مشرف تربوي بتشخيص المستوى الإدراكي لثلاثة مدرسين، ومن ثم يحدد النمط الإشرافي المناسب لمستوى كل مدرس. وعليه فقد تم اختيار كل مشرف تربوي لثلاثة مدرسين من مستويات إدراكية مختلفة هي: منخفض الإدراك، متوسط الإدراك، وعالي الإدراك.

وقد توصل جوردون إلى النتائج التالية:

١) تمكن المشرفون التربويون المتدربون، الذين استخدموا النمط الإشرافي المباشر من النجاح في التعامل مع مدرسي هذه الفئة (منخفضة الإدراك) بنسبة ٩٣% تقريباً.

٢) تمكن المشرفون التربويون المتدربون، الذين استخدموا النمط الإشرافي

(1) Kaplan, Ada Shur, and Sharf, Simha Bassan. "Matching Teacher Characteristics with Supervisory Styles as Reflected in Teacher Efficacy and Satisfaction". Ed. D. Fordham University, 1989, p. 274. (51/08-A: 2584).

التشاركي من النجاح في التعامل مع مدرسي هذه الفئة (متوسطة الإدراك) بنسبة ١٠٠%.

٣) تمكن المشرفون التربويون المتدربون، الذين استخدموا النمط الإشرافي غير المباشر من النجاح بشكل عام في التعامل مع مدرسي هذه الفئة (عالية الإدراك) بنسبة ٧١% تقريباً.

٤) حقق المدرسون مستوى عالياً من التقدم، وتحسن المستوى في مجال التدريس.

٥) إن كل أفراد العينة من المشرفين التربويين متفقون، بدرجة كبيرة، مع نظرية الإشراف التربوي التطوري.

وأوصى جوردون بضرورة أن تكون مدة تدريب المشرفين التربويين إثنتي عشرة (١٢) ساعة، بدلاً من ست (٦) ساعات، وبواقع ثلاث لقاءات، بدلاً من لقاءين. ومما تجدر الإشارة إليه هو حصول هذه الدراسة المتميزة على جائزة من الرابطة الأمريكية لتطوير المناهج والإشراف التربوي[1].

أجرى ملوشي Melucci دراسة لنيل شهادة الدكتوراه من جامعة فوردهام. يتلخص هدفها في السؤال التالي: هل استخدام المشرف التربوي لنمط إشرافي واحد هو أكثر فاعلية من استخدامه لأنماط إشرافية متنوعة أثناء تعامله مع المدرسين؟

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

١) إن المشرف التربوي الذي يستخدم أنماطاً إشرافية متنوعة مع مدرسيه هو أكثر فاعلية من المشرف التربوي الذي يستخدم نمطاً إشرافياً واحداً مع كل المدرسين.

(1) Gordon, Stephen P. Developmental Supervision: An Exploratory Studdy of Promising Model. J. of Curriculum and Supervision. ASCD. No.4 Summer, 1990, pp. 293-307.

٢) إن المشـرفين التربويين الذين يغلب عليهم استخدام النمط التشاركي هم أكثر فاعلـية مع مدرسيهم من المشرفين التربويين الذين يغلب على سلوكهم النمط المباشر، أو النمط غير المباشر[١].

وأجـريت دراســة واحدة باللغة العربية[٢] – حسب علمنا – لصاحب هذا الكـتاب، نشـرت في المجلة التربوية بجامعة الكويت، عام ١٩٩٤م تحت عنوان: "قـياس أثـر تدريب المشرفين التربويين في استخدام الإشراف التربوي التطوري (دراسة تجريبية)". طبقت الدراسة على عدد من المشرفين التربويين، الذين التحقوا بـدورة تدريبية في كلية التربية – جامعة الملك سعود، في الفصل الدراسي الثاني للعـام الجامعـي ١٤١٤/١٤١٣هـــ. وهدفت الدراسة إلى تحسين مستوى كفاءة المشـرفين التـربويين، ورفــع مستوى إدراكهم للدور الذي يقومون به في مجال التعليم والتعلم، من خلال تدريبهم على أساليب الإشراف التربوي التطوري الثلاثة: المباشـر، والتشـاركي، وغيـر المباشر. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث اختـباراً صممه أصلاً كارل جلكمان وتمشيرو عام ١٩٨١م، وقام الباحث بترجمته إلى العربية عام ١٩٩٤م. وبعد التأكد من ملاءمته للبيئة السعودية، تم تطبيقه.

الإجراءات التجريبية:

١) أجـريت التجـربة فـي الفصـل الثانـي مـن العـام الدراسـي الجامعي ١٤١٤/١٤١٣هـ الموافق وبالتحديد يوم ١٤١٣/١٠/١٤هـ على الإشراف التربوي التطوري.

٢) طـبق الاختـبار القبلي في ١٤١٣/١٠/١٤هـ على كل المشرفين التربويين

(1) Melucci, Rainer William. Adaptive style and supervisory Effectiveness: A Survey of High School Supervisors and Teachers. Ed. D. Fordham University, 1990, p. 205 (51/11-A:3582).

(٢) البابطين، عبدالعزيز عبدالوهاب. قياس أثر تدريب المشرفين التربويين في استخدام الإشراف التربوي التطوري (دراسة تجريبية). المجلة التربوية – جامعة الكويت. م٢، ع٣١، ١٩٩٤م.

البالغ عددهم ٢٩ مشرفاً.

٣) استخدم الباحث أسلوب المجموعة الواحدة في تصميمه للتجربة، حيث عرض المجمـوعة للاختـبار القبلـي، لمعرفة حالتها قبل إدخال المتغير التجريبي (التدريب)، ثـم عرّضها للمتغير التجريبي (التدريب)، وبعد ذلك تم إجراء الاختبار البعدي، والفرق بين نتائج المجموعة في الاختبارين القبلي والبعدي ناتج عن تأثرها بالمتغير التجريبي.

٤) قـدم الـباحث (أسـتاذ المـادة) معلومات وحقائق ومهارات عن الإشراف الـتربوي الـتطوري لأفـراد التجربة في ثلاثة لقاءات، بواقع أربع ساعات (١٥٠) دقيقة لكل لقاء، وخلال خمسة عشر (١٥) يوماً.

٥) طبق الاختبار البعدي (نفس الاختبار القبلي) بعد خمسة عشر (١٥) يوماً من بدء التجربة؛ أي في يوم الثلاثاء ١٤١٣/١٠/٢٨هـ.

٦) صـحح الباحث الاختبار القبلي والاختبار البعدي، ثم حسب مقدار الاستفادة مـن التدريب في مجال الإشراف التربوي التطوري، الذي تمت دراسته من خلال قياس الفرق بين درجات كل فرد في الاختبار القبلي والاختبار البعدي، بغرض إجراء التحليل الإحصائي المناسب.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١) أن المشرفين التربويين، بعد حصولهم على التدريب بدأوا يتجهون إلى تقليل نسبة استخدامهم لأسلوب الإشراف المباشر، وفي الوقت نفسه زادوا من نسبة اسـتخدامهم للأسـلوبين الإشرافيين: التشاركي، وغير المباشر. وهذا الاتجاه يؤكد رغبة المشرفين التربويين في منح المعلمين حرية أكبر في التغلب على المشكلات التـي تواجههم في الميدان. لذا أوصى الباحث بضرورة التأكيد علـى هـذا الاتجـاه الحديث في الإشراف التربوي، من خلال عقد دورات

تدريبية للمشرفين التربويين أثناء الخدمة.

٢) أن المشرفين التربويين، بعد حصولهم على التدريب، يرون أن الأسلوب التشاركي هو الأكثر استخداماً، ويأتي الأسلوب غير المباشر في المرتبة الثانية، أما الأسلوب المباشر فيأتي في المرتبة الثالثة والأخيرة من حيث الاستخدام. وجاءت هذه النتيجة مؤيدة لمبادئ استخدام الأساليب الإشرافية التي نادى بها جلكمان، صاحب نظرية الإشراف التربوي التطوري. لذا أوصى الباحث بضرورة إكساب المشرفين التربويين مهارات استخدام أساليب الإشراف التربوي التطوري، وذلك من خلال دورات تدريبية تقام للمشرفين التربويين أثناء الخدمة.

٣) حاجة المشرفين التربويين لفترة تدريبية أطول من الفترة التي حصلوا عليها خلال هذه الدراسة، بهدف زيادة فاعليتهم في تحديد المفاهيم الخاصة بالأسلوبين الإشرافيين التاليين: التشاركي، وغير المباشر.

٤) أن كل المشرفين التربويين، على اختلاف فئاتهم، لا يمتلكون معرفة أو خبرة سابقة بأساليب الإشراف التربوي التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر. لذا أوصى الباحث بأهمية تعريف المشرفين التربويين بالإطار النظري لنظرية الإشراف التربوي التطوري، وكيفية تطبيقها في الميدان، وذلك من خلال تضمينها كمقرر في برامج إعداد المشرفين التربويين والقيادات التربوية بكليات التربية في المملكة العربية السعودية.

٥) أن المشرفين التربويين أصحاب المؤهلات الأعلى يستخدمون الأسلوب الإشرافي المباشر مع المعلمين، بشكل أكبر، مما يستخدمه المشرفون التربويون أصحاب المؤهلات الأدنى في الاختبار التحصيلي البعدي. وقد عُزي سبب ذلك إلى أن المشرفين التربويين أصحاب المؤهلات الأعلى قد

يشعرون بالتميز والتعالي على المعلمين الذين هم، بشكل عام، من أصحاب المؤهلات الأقل؛ لذا أوصى الباحث بضرورة إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على عينة من المشرفين التربويين أكبر مما اعتمدت عليه الدراسة الحالية وذلك للتأكد من صحة هذه النتيجة.

٦) أن متوسط درجات تقدير المشرفين التربويين الذاتي مقارب، إلى حدٍ بعيد، لمتوسط درجات تحصيلهم في الاختبار البعدي، بالنسبة لكل الأساليب الإشرافية الثلاثة. في حين كان هناك تفاوت كبير بين متوسط درجات تقدير المشرفين التربويين الذاتي ومتوسط درجات تحصيلهم في الاختبار القبلي، بالنسبة للأسلوبين التاليين: المباشر، وغير المباشر. وقد عُزي الأمر إلى استفادة المشرفين التربويين الواضحة من عملية التدريب على كيفية استخدام الأساليب الإشرافية لنظرية الإشراف التربوي التطوري. لذا أوصى الباحث بالآتي:

أ) أن تتبنى الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم تنظيم دورات تدريبية في نظرية الإشراف التربوي التطوري، من أجل رفع مستوى تأهيل المشرفين التربويين أثناء الخدمة.

ب) أن تقوم كليات التربية وإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية بإدخال مقرر بعنوان: "نظرية الإشراف التربوي التطوري" في برامجها الخاصة بإعداد المشرفين التربويين قبل الخدمة.

خطوات عملية في ممارسة الإشراف التربوي التطوري:

لا شك أن الإشراف التربوي يهدف إلى تحسين العملية التعليمية بعامة، وطرق تدريس المعلمين داخل حجرة الدراسة بخاصة. ومن خلال المداولات الإشرافية يحرص المشرف التربوي على مساعدة المدرس في تحديد الهدف الذي

ينبغي أن يحققه، ثم يحاول المشرف تهيئة الظروف الملائمة للمدرس، لاتخاذ خطوات عملية محددة لتحقيق ذلك الهدف، حيث أن المشرف التربوي يحاول قدر الإمكان أن يجعل من المدرس إنساناً إيجابياً، يسهم في تحقيق أهدافه بنفسه. ويستخدم المشرف التربوي طريقة من عدة خطوات من أجل تحقيق مشاركة المدرس في الوصول إلى الهدف المطلوب. والخطوات هي ما يلي:

١) الإصغاء بفاعلية Listening:

عندما يتحدث المدرس يظل المشرف صامتاً، وبدون كلام، مع متابعة زميله متابعة جيدة، كأن يومئ برأسه، كإشارة للانتباه، ويستمر المشرف كذلك، حتى ينتهي المدرس من حديثه.

٢) الإيضاح، استيضاح Clarifying:

وهنا يستجيب المشرف التربوي على شكل طرح أسئلة توضيحية، بغرض معرفة المشكلة بوضوح، كأن يقول المشرف: ماذا تقصد بأن الطلاب لا يعرفون الحقيقة؟ أي حقيقة؟ وأي طلاب؟

٣) التشجيع Encouraging:

يهيئ المشرف التربوي الجو الاجتماعي، بغرض تشجيع المدرس للتحدث، أكثر، حول قضايا يمكن أن تكون لها علاقة بالمشكلة؛ كأن يقول المشرف للمدرس: يبدو لي أنك غاضب تماماً من الطلاب؛ طيب، اجلس وأخبرني ماذا حصل؟

٤) العرض أو التقديم Presenting:

يعرض المشرف ملاحظاته وأفكاره الخاصة به حول الصعوبات

والعقبات، ويقول: دعني أقدم لك بعض آرائي حول القضية، ثم يقول: "أعتقد أن هناك طالبين، هما: فلان وفلان، هما السبب في مشكلتك، حيث أن هذين الطالبين هما سبب تعاسة بعض المعلمين في هذه المدرسة، كما قيل لي" وعلى ضوء ذلك يمكن القول أن هذين الطالبين يشكلان جزءاً رئيسياً في مشكلتك.

٥) حل المشكلة Problem Solving:

يبدأ المشرف التربوي في المناقشة مع المدرس، بعرض عبارات تهدف للوصول إلى حلول مثل: ماذا فعلت مع الطلاب سابقاً لحملهم على العمل؟ ماذا تنوي أن تفعله مستقبلاً؟ أو هل حاولنا استخدام نظام محفز للعمل، كتغيير النمط التقليدي لوضع الكراسي داخل الفصل، أو تنويع مستوى الواجبات أكثر مما هو عليه الآن؟

٦) المناقشة Negotiating:

يحاول المشرف التربوي أن يمسك بالقضية، وذلك عن طريق طرح الأسئلة التالية: ماذا سنفعل في هذا الموقف؟ ماذا يجب أن أعمل بوصفي مشرفاً تربوياً؟ وماذا ينبغي أن تعمله أنت كمدرس لتحسين هذا الموقف؟ ثم يقول المشرف للمدرس: دعنا نكون دقيقين ومحددين.

٧) النموذج القدوة أو المثال Demonstrating:

يقوم المشرف التربوي بأداء العمل، ليرى المدرس كيف يعمل في مثل هذه الظروف، وذلك عن طريق (١) أن يقوم المشرف بتدريس الطلاب بدلاً عن المدرس، ويدع المدرس يلاحظ تدريسه "كقدوة"، (٢) ويمكن أن يطلب من المدرس ملاحظة تدريس مدرس آخر هو أكثر فاعلية في التدريس وأكثر

تحفيزاً لطلابــه. وهنا يمكن أن ينتبه المدرس لمشكلته، ويحاول أن يحسن تدريســه وعلاقــته بطلابــه. وقد يطلب المدرس – بعد هذا التعديل – من المشرف الحضور لملاحظة هذا التغيير.

٨) إصدار التوجيهات Directing:

يــبدأ المشــرف التــربوي هــنا بتوجيه المدرس لما يجب أن يقوم به بالتفصــيل، فــيقول مثلاً: فلان، أريدك أن تفعل كذا وكذا ... ابتداءً من يوم الغــد. اعمــل أو صحح واجبات طلابك في الخمس عشرة دقيقة الأولى، ثم اختبــر طلابــك علــى انفــراد في الدقائق التي أعطيت لهم فيها الواجبات المنزلية. أعط الطلاب الفرصة لتصحيح واجبات زملائهم، وهكذا ... جرب هذه الطريقة، وسوف أعود إليك الأسبوع القادم، لتوقفني على ما فعلت.

٩) التحفيز وتعزيز المواقف Reinforcing:

وهــنا يقــول المشرف التربوي للمدرس: أريدك أن تحفظ سجلات لكل طلابــك فــي الاختبارات خلال الأسبوع، وإذا حصل تقدم أو تحسن لطلابك بدرجــة ٢٠% خــلال الفتــرة المتفق عليها، سوف أشير إلى هذا التقدم في تقويمي لك في المرة التالية.

اختبار لقياس استخدام المشرف التربوي لأساليب الإشراف التربوي التطوري:

صمم كارل جلكمان وروي تمشيرو اختباراً عام ١٩٨١م، يتكون من قسمين رئيســيين: القسم الأول عبارة عن ثلاثة أسئلة، يُقدر المشرف التربوي من خلالها مســتواه ذاتياً، بوضع نسب مئوية لاستخدامه الأساليب الإشرافية التالية: المباشر، التشــاركي، غير المباشر، على أن يكون مجموع النسب المئوية للأساليب الثلاثة تســاوي ١٠٠%. أمــا القســم الثاني من الاختبار فيتكون من خمس عشرة (١٥)

مجموعة، كل مجموعة تحتوي على فقرتين (أ ، ب)، فقط يختار المشرف التربوي إحــدى الفقــرتين. وقد قام جلكمان وتمشيرو بتجريب الاختبار ميدانياً ست مرات على عينة حجمها (٩٠) مشرفاً تربوياً. كما قام جلكمان وتمشيرو بعرض الاختبار علــى عــدد من المعلمين، وأخصائي المناهج الدراسية، وأساتذة التربية في بعض الجامعات الأمريكية، وتوصل الباحثان إلى قناعة بأن الاختبار جيد، ويحقق الهدف الذي وضع من أجله[1] وقد ترجمه البابطين[2] إلى العربية عام ١٩٩٤، وتم التأكد من ملاءمته للبيئة السعودية قبل تطبيقه.

مفتاح الإجابة على الاختبار:

(١) الخطوة الأولى:

رقم الفقرة	الأسلوب المباشر عمود رقم (١)	الأسلوب التشاركي عمود رقم (٢)	الأسلوب غير المباشر عمود رقم (٣)
١	ب	أ	
٢		ب	أ
٣	أ	ب	
٤	ب		أ
٥		ب	أ
٦	أ		ب
٧		أ	ب
٨	أ		ب
٩	أ	ب	
١٠	ب		أ
١١	أ		ب
١٢	أ	ب	
١٣		ب	أ
١٤	ب	أ	
١٥		أ	ب

(1) Glickman, Carl D. "Development Supervision: Alternative Practives for Helping Teacher Improve Instruction" ASCD Alexandria, Virginia 1981, p. 12.

(٢) البابطين، عبدالعزيز عبدالوهاب. قياس أثر تدريس المشرفين التربويين في استخدام الإشراف التربوي التطوري (دراسة تجريبية). المجلة التربوية بجامعة الكويت، م٢، ع٣١، ١٩٩٤م.

(٢) الخطوة الثانية:

أ) مجموع الإجابات في العمود رقم ١-×٦,٧ = - مباشر

ب) مجموع الإجابات في العمود رقم ٢-×٦,٧= - تشاركي.

ج) مجموع الإجابات في العمود رقم ٣-×٦,٧ = - غير مباشر.

(٣) الخطوة الثالثة: تحليل النتائج:

أ) نتيجة (أ) من الخطوة الثانية تمثل النسبة المئوية لاستخدامك الأسلوب المباشر.

ب) نتيجة (ب) من الخطوة الثانية تمثل النسبة المئوية لاستخدامك الأسلوب التشاركي.

ج) نتيجة (ج) من الخطوة الثانية تمثل النسبة المئوية لاستخدامك الأسلوب غير المباشر.

(٤) تفسير النتائج:

إذا حصلت على نسب متقاربة، مثلاً (٣٠% مباشر، ٣٠% غير مباشر، ٤٠% تشاركي) فأنت إما أن تكون مضطرباً، أو لا تتبع فلسفة محددة، بل تنتقي ما تراه أفضل. أما إذا كنت تستخدم أحد الأساليب الإشرافية بنسبة كبيرة، فيفضل أن تقرأ كثيراً عن هذا الأسلوب، وذلك بغرض استخدامه استخداماً أفضل.

وقد يدرك أغلب المشرفين التربويين للأساليب التي يستخدمونها في مجال العمل، لكنهم لا يدركون نتيجة استخدام هذه الأساليب.

وتجدر الإشارة إلى أن هدف الممارسات الإشرافية في مجال الأسلوب الإشرافي التطوري هو مساعدة المشرف التربوي على أن يصبح بارعاً في تطبيق

ما يعتقده في مجال الإشراف. ويهدف كذلك إلى أن يكون المشرف التربوي مرناً في الانتقال من خطوة إلى أخرى، بما يتفق والفروق الفردية للمدرسين. وعندما يصبح المشرف التربوي ملماً بأحد الأساليب الإشرافية وحاذقاً لها فإنه سيكون أيضاً حاذقاً للأساليب الأخرى، بما يخدم المدرسين وطلابهم.

ضع دائرة حول (أ) أو (ب) لكل فقرة مما يأتي، علماً بأنك قد لا تتفق تماماً مع الاختيار، لكن يجب أن تختار ما هو أقرب إلى إحساسك

١ - أ - ينبغي أن يمنح المشرفون التربويون مدرسيهم درجة عالية من الاستقلالية والمبادأة على نطاق واسع.

ب - ينبغي أن يمنح المشرفون التربويون مدرسيهم توجيهات تتعلق بالطرق التي تساعدهم على تحسين تدريسهم.

٢ - أ - من الضروري للمدرس أن يحدد غاياته وأهدافه التي تسهم في نموه المهني.

ب - يجب على المشرفين التربويين مساعدة المدرسين في تعديل شخصياتهم وطرق تدريسهم بما يتفق وفلسفة المدرسة واتجاهاتها.

٣ - أ - لا يبدي المدرسون ارتياحاً أو حماساً عندما تكون معايير تقويمهم غير واضحة ولا محددة من قبل المشرفين التربويين.

ب - يفقد تقويم المدرسين فاعليته عندما لا يسمح لهم بالاشتراك مع المشرفين التربويين في تحديد الهدف من التقويم.

٤ - أ - تعتبر الثقة، والحماسة، والوضوح، والعلاقات الشخصية الجيدة بين المشرفين والمدرسين أموراً مهمة وأساسية في عملية توجيه المدرسين.

ب - المشرف التربوي الذي يهتم بأخطاء المدرسين أقل فاعلية من المشرف الذي يترك مجالاً مهنياً بينه وبين المدرسين.

٥ - أ - إن دوري خلال المداولات الإشرافية يؤدي إلى التفاعل الإيجابي، وذلك بتبادل المعلومات الواقعية.

ب - إن الطرق والوسائل التي استخدمها في المداولات الإشرافية مع المدرسين

غرضها الوصول إلى اتفاق في الرأي، بهدف تحسين وضع المدرسين في المستقبل.

٦ - أ - أقوم بتطوير الأهداف مع كل مدرس أشرف عليه، بغرض مساعدته على تحقيق غايات المدرسة.

ب - أحاول أن أحدد قدرات وأهداف كل مدرس من المدرسين الذين أشرف عليهم، كي يعملوا على تطوير أنفسهم بأنفسهم.

٧ - عندما يتعرض عدد من المدرسين لمشكلات متشابهة داخل حجرة الدراسة، أفضل أن أقوم بما يلي:

أ - أجمع المدرسين المعنيين كي يعملوا سوياً على وضع حلول للمشاكل المعروضة.

ب - أساعد كل مدرس على اكتشاف نقاط القوة لديه، وقدراته الخاصة، بقصد أن يجد حلاً لمشكلاته بنفسه.

٨ - من الأمور المهمة جداً في تحديد حاجة المدرسين للتدريب أثناء الخدمة ما يلي:

أ - شعور المشرف التربوي بأن هناك عدداً من المدرسين تنقصهم المعرفة أو المهارة في مجال محدد، نتيجة التوتر النفسي، أو استخدام طرق تدريس غير فعالة.

ب - شعور عدد من المدرسين بحاجة إلى تقوية قدراتهم في مجال تدريس موادهم.

٩ - أ - ينبغي لمسؤولي الإشراف التربوي أن يقرروا أهداف التدريب أثناء الخدمة، لأنهم يعرفون قدرات المدرسين، وحاجات المدارس.

ب - ينبغي أن يعرف المدرسون ومسؤولو الإشراف التربوي أهداف برنامج التدريب أثناء الخدمة قبل انعقاد برنامج التدريب.

١٠- أ - إن المدرسين الذين يشعرون بنمو في الشخصية هم أكثر فاعلية في تدريسهم داخل حجرة الدراسة من المدرسين الذي لا يشعرون بذلك.

ب - إن المعرفة والقدرة على استخدام طرق وأساليب التدريس التي طورت خلال سنوات ماضية، ينبغي أن تدرس، ويعمل بها من قبل كل المدرسين ليصبحوا أكثر فاعلية في تدريس طلابهم.

١١- عندما أشعر بأن مدرساً قام بتأنيب طالب بأسلوب مبالغ فيه:

أ - أشرح، من خلال اجتماعي مع المدرس المعني، لماذا كان التأنيب مبالغاً فيه.

ب - أسأل المدرس عن تفاصيل الحادثة، لكن لا ألغي حكمي السابق.

١٢- أ - إحدى الطرق الفعالة لتحسين أداء المدرس هي وضع أهداف سلوكية واضحة، وإيجاد دافع قوي لدى المدرس لتحقيق هذه الأهداف.

ب - الأهداف السلوكية، محفزة ومشجعة ومساعدة على العمل لبعض المدرسين، لكنها معوقة للبعض الآخر، كما أن بعض المدرسين يستفيد من الأهداف السلوكية في بعض المواقف، وليس في كل المواقف.

١٣- خلال المداولات الإشرافية الأولية التي تسبق عملية الملاحظة:

أ - أقترح على المدرس ما أرغب ملاحظته، لكن أترك للمدرس القرار النهائي حول أهداف وطرق الملاحظة.

ب - أحدد مع المدرس أهداف الملاحظة وأساليبها.

١٤- أ - يحدث تحسن بطيء عندما يواجه المدرسون مشكلاتهم على انفراد، لكن عندما يعملون كجماعة في مواجهة مشكلات محددة فإنهم يتعلمون بسرعة أكبر ويساعد ذلك على ارتفاع معنوياتهم.

ب - الأنشطة التي تمارس من خلال جماعة هي أكثر متعة، ولكنني وجدت أن النقاش المفتوح مع المدرس على انفراد حول مشكلة ما يقود إلى نتائج إيجابية.

١٥- عندما يحدد برنامج زمني للتدريب أثناء الخدمة أو ورشة عمل لتطوير أداء الهيئة التدريسية، ينبغي التأكد من:

أ - أن جميع المدرسين الذين أسهموا في اتخاذ قرار إقامة برنامج التدريب أثناء

الخدمة سوف يلتحقون بالبرنامج.

ب – أن المدرسين – بصرف النظر عن دورهم في إقامة البرنامج – ينبغي أن يكونوا قادرين على اتخاذ القرار فيما إذا كان البرنامج التدريبي ذا علاقة بنموهم المهني والشخصي، وإذا لم يكن له علاقة بذلك فمن حقهم عدم حضور البرنامج التدريبي.

س ١ ما نسبة استخدامك للأسلوب المباشر، قياساً بالأسلوبين الآخرين؟

%

س ٢ ما نسبة استخدامك للأسلوب التشاركي، قياساً بالأسلوبين الآخرين؟

%

س ٣ ما نسبة استخدامك للأسلوب غير المباشر قياساً بالأسلوبين الآخرين؟

%

مستوى التفكير التجريدي لدى المعلمين:

بعد الاطلاع على أدب الإشراف التربوي، تبين أن هناك عدة تجارب وطرق لتحديد مستوى التفكير التجريدي للمعلم، منها على سبيل المثال، لا الحصر، ما يلي:

١) يتعرف المشرف التربوي على سمات المعلم ذي التفكير التجريدي، عن طريق عدة مصادر من أهمها:

أ) القراءة والاطلاع على الدراسات والأبحاث وكتابات الأعلام في هذا الحقل، من أجل أن تتكون لدى المشرف التربوي حصيلة علمية ومعرفية كبيرة في هذا المجال.

ب) ملاحظة المعلم ملاحظة مباشرة أثناء أدائه لمهامه التدريسية داخل حجرة الصف.

٢) يفترض المشرف التربوي – لفترة زمنية محدودة – أن الأسلوب التشاركي

هو أسلوب صالح لجميع المعلمين دون استثناء. وبعد أن يتعرف المشرف التربوي على مستويات تفكيرهم التجريدي عن قرب، من خلال الممارسات والمداولات الإشرافية الفردية اللاصفية، سوف يدرك أن بعض المعلمين ينتمون إلى مستويات تفكير تجريدي أخرى. وعندها يتعرف على هؤلاء المعلمين، ويختار لهم الأساليب الإشرافية المناسبة لمستويات تفكيرهم التجريدي. وينطلق هذا الافتراض من أن أصحاب نظرية الإشراف التربوي التطوري يرون أن نسبة ٦٠% إلى ٧٠% تقريباً من المجموع الكلي للمعلمين يتسمون بالتفكير التجريدي المتوسط، ويناسبهم الأسلوب الإشرافي التشاركي.

٣) يمكن للمشرف التربوي استخدام اختبار إكمال عبارات من تصميم هونت[1] عام ١٩٧١م، وهو خاص بقياس مستوى التفكير التجريدي لدى المعلمين. يتكون الاختبار من ستة مواضيع، تطلب الإجابة عن كل موضوع بثلاث عبارات على الأقل. ومن التوجيهات العامة في كيفية إكمال عبارات الاختبار على ما يلي: أعط رأيك حول الموضوعات الستة المطروحة، واكتب ثلاث جمل على الأقل، حول كل موضوع من المواضيع الستة المطروحة. واعلم أن إجابتك لن تقيم على أنها صحيحة أو خاطئة، عليه لا تتردد في التعبير عن آرائك وأفكارك الخاصة. كن واقعياً، وتجنب استخدام أساليب تفكير غير واقعية، أو استخدام أساليب تفكير الغير. واعلم أن الوقت المخصص للإجابة عن كل موضوع هو (٢) دقيقتان فقط. واعلم أنه خصص لكل موضوع صفحة واحدة، لذا يجب عليك الانتظار بعد الانتهاء من كل موضوع حتى يؤذن لكل بالإجابة عن الموضوع الآخر في صفحة تالية.

(1) Hunt, D.E. (1971) Matching models in education: The coordination of teaching methods with student characteristics. Toronto, Ontario, Canada: The Ontario Institute for Studies in Education.

وفيما يلي نستعرض اختبار إكمال عبارات:

١) إن تفكيري حول أنظمة التعليم هو ....

(أجب بثلاث عبارات على الأقل)

(انتظر حتى يؤذن لك بالإجابة عن الموضوع الآخر في الصفحة التالية).

٢) عندما توجّه إليّ الانتقادات في موضوع ما فإنني ...

(أجب بثلاث عبارات على الأقل)

(انتظر حتى يؤذن لك بالإجابة عن الموضوع الآخر في الصفحة التالية).

٣) إن وجهة نظري الخاصة بأولياء الأمور هي ....

(أجب بثلاث عبارات على الأقل)

(انتظر حتى يؤذن لك بالإجابة عن الموضوع الآخر في الصفحة التالية).

٤) عندما لا يوافق إنسان ما على وجهة نظري فإنني ....

(أجب بثلاث عبارات على الأقل)

(انتظر حتى يؤذن لك بالإجابة عن الموضوع الآخر في الصفحة التالية).

٥) عندما أكون غير متأكد من فكرة ما فإنني ....

(أجب بثلاث عبارات على الأقل)

(انتظر حتى يؤذن لك بالإجابة عن الموضوع الآخر في الصفحة التالية).

٦) عندما يخبرني إنسان بما ينبغي أن أفعله فإنني ....

(أجب بثلاث عبارات على الأقل)

(انتظر حتى يؤذن لك بالإجابة عن الموضوع الآخر في الصفحة التالية).

تعليمات خاصة بمصحح اختبار إكمال العبارات هي:

تعطى كل إجابة ثلاث (٣) درجات كحد أعلى، ودرجة (١) واحدة كحد أدنى. ويمكن حساب درجة التفكير التجريدي بناء على المقياس التالي

- مستوى تفكير تجريدي عالٍ = ٣ درجات .
- مستوى تفكير تجريدي متوسط = (٢) درجتان.
- مستوى تفكير تجريدي منخفض = (١) درجة واحدة .

وينبغي أن يكون المصحح على درجة عالية من التأهيل والخبرة في مجالات التفكير والقدرات العقلية.

٣) يمكن أن يحدد المشرف التربوي مستوى التفكير التجريدي لمعلميه، باتباع الخطوات التالية:

أ) بادئ ذي بدء، يجب أن يُعد المشرف التربوي إعداداً نظرياً جيداً في عدة مجالات من أهمها: علم نفس الكبار، نظريات التعلم، نظريات الذكاء والقدرات العقلية، نظريات الإدارة والقيادة التربوية، أساليب الاتصال التربوي، والأسس والمفاهيم الحديثة للإشراف التربوي. حتى يكون بمقدور المشرف التربوي استخدام التقنيات الحديثة في مجال الاختبارات العلمية والمقابلات الشخصية، وتوظيفها في ميدان الإشراف التربوي.

ب) القدرة على إجراء مقابلات شخصية مقننة لقياس مستوى التفكير لدى المعلمين. وفيما يلي نعرض مثالاً لمقابلة شخصية مقننة لقياس التفكير التأملي لدى المعلمين من تصميم سينس وإمير[1] (Siens and Ebmeier) عام ١٩٩٦م.

(1) Siens, Cathrean-Marie and Embeier Howard (1996). "Developmental Supervision and the Reflective Thinking of Teacher". Journal of Curriculum and Supervision. V. 11, No. 4, pp. 311-312.

المقابلة الشخصية:

يقوم المشرف التربوي بإجراء المقابلة الشخصية مع المعلمين، بغرض التعرف على مستوى التفكير التأملي (Reflective Thinking) لديهم، من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

١) كيف تتخذ قراراتك عموماً في مجال المنهج الدراسي؟ وكيف تقرر ما سوف تدرسه لطلابك؟
٢) كيف تقرر ترتيب مفردات محتوى المقرر الدراسي الذي تدرسه؟
٣) كيف تحدد الوسائل التعليمية المعينة، التي سوف تستخدمها في التدريس؟
٤) كيف تحدد كمية الوقت التي تحتاجها في عملية التدريس؟ وكيف تقرر الانتهاء من موضوع الدرس، والانتقال إلى موضوع، أو وحدة أخرى؟
٥) هل تدرس محتوى مادتك الدراسية الآن كما كنت تدرسها في الأعوام الماضية؟ هل هناك تغيير في محتوى مادتك؟ إن كان هناك تغيير، لماذا حدث هذا التغيير؟
٦) ما طرق التدريس والستراتيجيات التي تستخدمها عادة أثناء تدريسك؟
٧) كيف تحدد طرق التدريس التي سوف تستعملها في تدريسك؟
٨) كيف تعرف إن كنت ناجحاً في تدريسك أم لا؟
٩) هل تستخدم الآن طرق تدريس كنت تستخدمها في الأعوام السابقة وبنفس الأسلوب؟ هل هناك تغيير في طرق التدريس؟ إن كان هناك تغيير، لماذا حدث هذا التغيير؟
١٠) هل هناك أي شيء آخر ترغب إضافته لتوضيح دورك في توظيف أساليب التدريس واستراتيجياته أثناء عملية التدريس؟

مقياس التفكير التأملي (Reflective Thinking):

يستخدم المشرف التربوي مقياساً لتحديد مستوى التفكير التأملي لدى المعلمين أثناء المقابلات الشخصية. والجدول التالي يوضح عبارات المقياس ومستواها:

جدول رقم (٥)

مقياس التفكير التأملي

المستوى	وصف عبارات المقياس
١	لم يصف الحدث بلغة واضحة.
٢	وصف عامي وبسيط جداً.
٣	تبويب الأحداث وتحديد المصطلحات مناسب نوعاً ما.
٤	تفسير مبني على معتقدات شخصية تقليدية.
٥	تفسير مبني على مبدأ، أو أساس، أو نظرية، بتسلسل منطقي.
٦	تفسير مبني على مبدأ، أو أساس، أو نظرية، وربطها بعناصر ذات علاقة بالموضوع.
٧	تفسير مبني على اعتبارات أخلاقية، وقيمية، وربطها بسياسة التعليم وتوجيهاتها.

نموذج إجراء المقابلة الشخصية لقياس مستوى التفكير التأملي لدى المعلمين

م	أسئلة المقابلة الشخصية	مقياس مستوى التفكير التأملي						
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١								
٢								
٣								
٤								
٥								
٦								
٧								
٨								
٩								
١٠								

ج) القدرة على إدارة وتطبيق اختبار علمي لقياس مستوى التفكير التجريدي لدى المعلمين. ومن الدراسات الرائدة التي أجريت في المملكة العربية السعودية في مجال التفكير التجريدي، ثلاث دراسات أعدها جميعاً الدكتور عبدالله المقوشي، وهي دراسات منشورة في مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية. وقد طلبت من الدكتور المقوشي خطياً الاستفادة من أحد نماذج اختباراته، بغرض تضمينه في هذا الكتاب، فوافق على طلبنا مشكوراً.

وفيما يلي نضع بين يدي القارئ نموذج اختبار قياس الاستدلالات المنطقية (حسب نظرية بياجيه)، ترجمة وتقنين الأستاذ الدكتور/ عبد الله بن عبد الرحمن المقوشي.

قياس الاستدلالات المنطقية

(حسب نظرية بياجيه)

ترجمة وتقنين

الدكتور عبد الله عبد الرحمن المقوشي

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة الملك سعود

(الطبعة السادسة ١٩٩٨م)

إرشادات عامة

١) حاول الإجابة عن كل الأسئلة، وإذا لم تكن متأكداً من أي إجابة فاختر الإجابة التي تعتقد أنها هي الإجابة الصحيحة، أو قريبة منها.

٢) فكر جيداً قبل الإجابة عن أي سؤال.

٣) بعض الأسئلة تشير إلى أشكال (مخططات)، ويجب عليك فحص هذه الأشكال بكل دقة قبل الإجابة عنها.

٤) إذا أردت أن تغير إحدى إجاباتك فما عليك إلا أن تمحوها بالكامل، وتضع علامة جديدة في مكان اختيارك الجديد.

٥) لا تكتب أو تضع أية علامة في كتيب الاختبار.

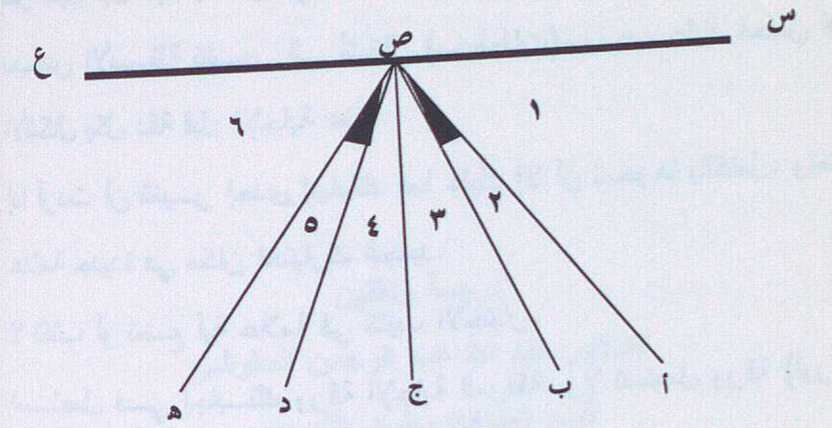
٦) استعمل في إجابتك ورقة الإجابة المرفقة، ولا تستعمل ورقة (أوراقاً) خارجية.

٧) مدة هذا الاختبار ٤٥ دقيقة.

٨) للإجابة عن معظم الأسئلة في هذا الاختبار سوف تحتاج فقط لوضع الإشارة (×) في الفراغ الموجود في ورقة الإجابة. بالإضافة إلى هذه الإرشادات العامة هناك إرشادات خاصة ببعض الأسئلة داخل الكتيب، وتسبق الأسئلة المعنية. مطلوب قراءتها بعناية، حتى تتمكن من الإجابة عن جميع الأسئلة.

قياس الاستدلالات المنطقية

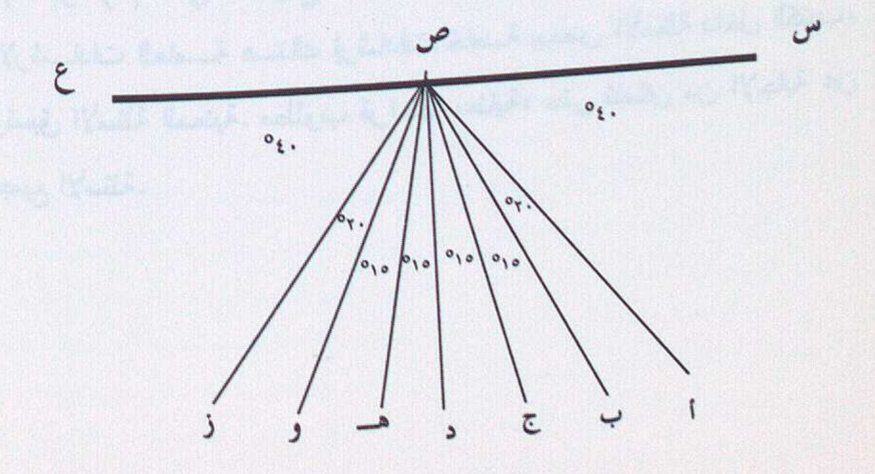
١) في الشكل المرسوم أسفل، المستقيم س ص ع يمثل حائطا، وكرة تنس تضرب في الحائط عند النقطة ص. زاوية ١ تساوي زاوية ٦، وزاوية ٢ تساوي زاوية ٥، وزاوية ٣ تساوي زاوية ٤ .



فإذا عادت الكرة من ص إلى ب، فلا بد أنها قد ضربت من النقطة:

(١) أ (٢) ب (٣) ج (٤) د (٥) هـ

فيما يلي شكل يشبه الشكل الأول، ادرسه بعناية، وأجب على السؤالين ٢ و ٣ :



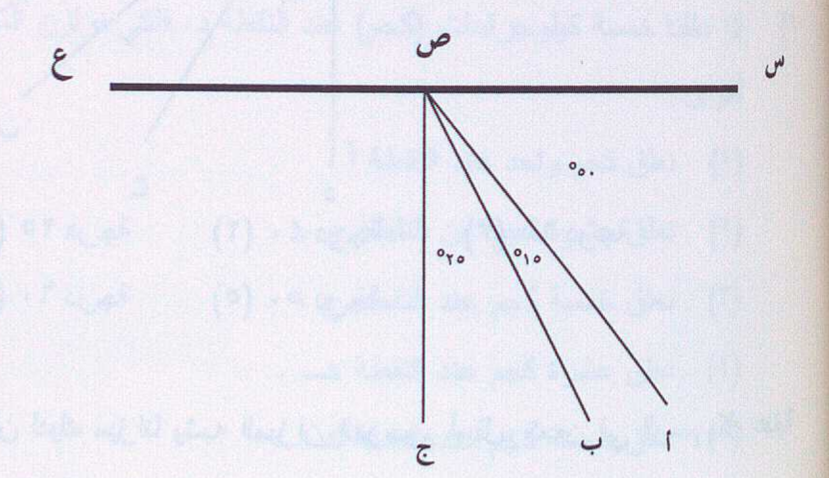
٢) إذا ضربت الكرة بالضبط من ب إلى ص على الحائط، فإنها سوف تعود إلى:

(١) أ (٢) هـ (٣) ج (٤) و (٥) ز

٣) إذا ارتدت الكرة من ص إلى أ، فلا بد وأن تكون قد ضربت من النقطة:

(١) أ (٢) هـ (٣) ج (٤) و (٥) ز

٤) في الشكل المرسوم أسفل، ضربت الكرة من أ إلى ص على الجدار.

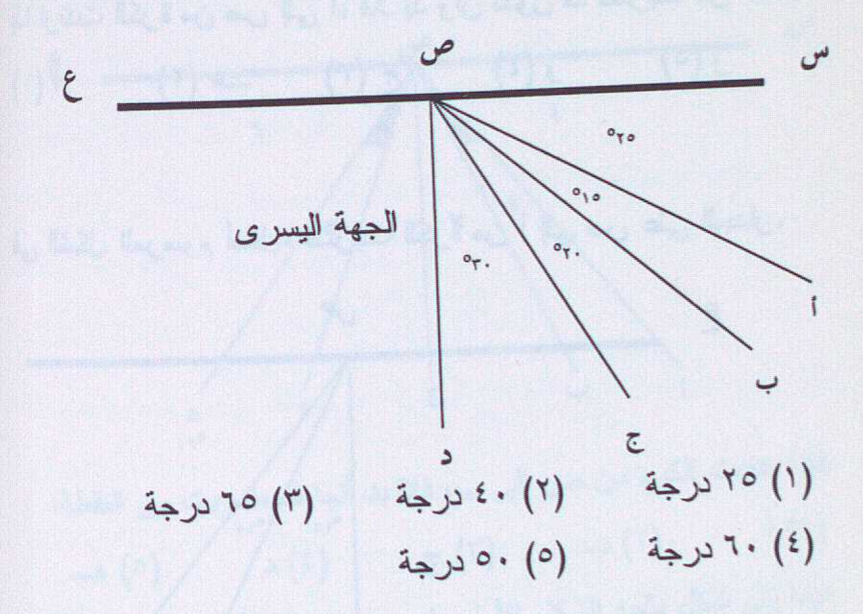


الزاوية التي سوف تشكلها الكرة مع ج ص عند ارتدادها مقدارها:

(١) ٥٠ درجة (٢) ٧٥ درجة (٣) ٦٥ درجة

(٤) ٤٠ درجة (٥) ٢٥ درجة

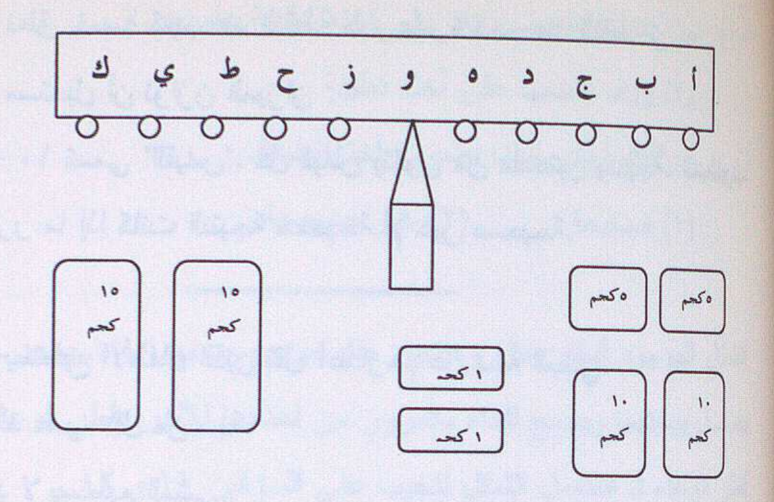
٥) كرة تنس ضربت من مكان ما من القسم المكتوب عليه "الجهة اليسرى" في الشكل المرسوم أسفل. إذا ضربت الكرة الحائط عند النقطة ص وعادت إلى النقطة ج، فإن مقدار الزاوية من ص ع، التي يجب أن تكون قد ضربت منها الكرة هي:



(١) ٢٥ درجة (٢) ٤٠ درجة (٣) ٦٥ درجة

(٤) ٦٠ درجة (٥) ٥٠ درجة

افـرض أن لديك ميزاناً يشبه الميزان المرسوم أسفل، تمعن في الرسم بكل عناية وأجب عن السؤالين ٦ و ٧.



٦) إذا علقنا خمسة كيلوجرامات (كجم) عند النقطة د، فلكي نوازن الميزان مرة أخرى:

(١) نعلق كجم واحد عند النقطة أ .

(٢) نعلق عشرة كجم عن النقطة ي .

(٣) نعلق خمسة كجم عند النقطة ح .

(٤) نعلق عشرة كجم عند النقطة هـ .

(٥) نعلق خمسة كجم عند النقطة ك .

(٦) مستحيل أن نوازن الميزان.

٧) إذا علقـنا خمسة كيلوجرامات (كجم) عند النقطة هـ، وكذلك علقنا عشرة كجم عند النقطة ج ، فلكي نوازن الميزان مرة أخرى:

(١) نعلق خمسة كجم عند النقطة ك وعشرة كجم عند النقطة ط .

(٢) نعلق عشرة كجم عند النقطة ز وواحد كجم عند النقطة ح .

(٣) نعلق خمسة عشر كجم عند النقطة ط وواحد كجم عند النقطة ح .

(٤) نعلق عشرة كجم عند النقطة ط وخمسة كجم عند النقطة ز .

(٥) نعلق خمسة كجم عند النقطة ط وعشرة كجم عند النقطة ز .

(٦) مستحيل أن نوازن الميزان .

الأسـئلة ٨ – ١٠ تسمى "القياس". كل قياس يتكون من مقدمتين ونتيجة. المطلوب منك هو أن تقرر ما إذا كانت النتيجة صحيحة أم غير صحيحة.

مثال:

م١: لا يستطيع الأطفال الذين تقل أعمارهم عن سنة المشي.

م٢: خالد عمره أقل من سنة.

ن: خالد لا يستطيع المشي.

هذه النتيجة صحيحة.

---

٨) م١: ليست كل السينات (س) صادات (ص).

م٢: كل الصادات (ص) ميمات (م).

ن: بعض السينات (س) يحتمل ألا تكون ميمات (م).

(١) صحيحة (٢) غير صحيحة

---

٩) م١: كل الفحم أبيض.

م٢: كل الفحم الأبيض يخرج دخاناً أحمر عندما يحترق.

ن: لذلك عندما يحترق الفحم، يكون الدخان بنياً.

(١) صحيحة (٢) غير صحيحة

---

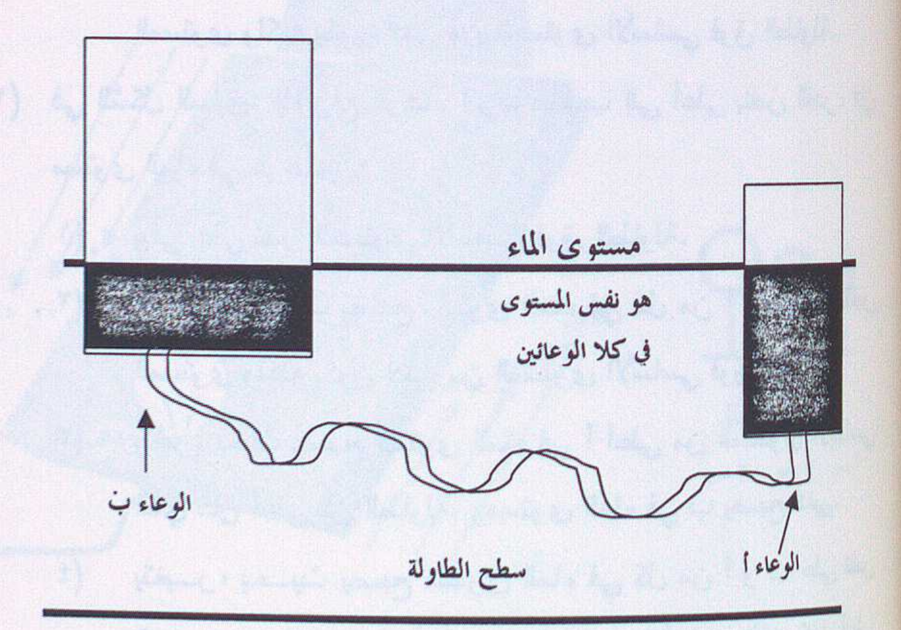
١٠) م١: عندما يغضب زياد على أخته لطيفة يضربها.

م٢: زياد غاضب على أخته لطيفة.

ن: لذلك زياد سوف يضرب أخته لطيفة.

(١) صحيحة (٢) غير صحيحة

الشكل الموجود أسفل يمثل وعاءين مفتوحين يوجد بهما ماء. يوجد خرطوم طويل يصـل بيـنهما ويسمح للماء بالمرور من أحدهما للآخر. قطر الوعاء ب أكبر من قطر الوعاء أ. استعمل الشكل لتجيب على السؤالين ١١ و ١٢ .



١١) إذا أنـزلنا الوعاء أ والوعاء ب إلى أسفل بنفس المسافة فإن مستوى الماء في الوعاءين:

١) يبقى على نفس المستوى الأساسي فوق الطاولة.

٢) يتغير، بحيث يصبح مستوى الماء في أ أعلى من المستوى الأساسي.

٣) يتغير، بحيث يصبح مستوى الماء في ب أعلى من المستوى الأساسي فوق الطاولة، ومستوى الماء في أ يصبح أدنى من المستوى الأساسي.

٤) يتغير، بحيث يصبح مستوى الماء في كل من أ و ب على نفس المستوى ولكنه يكون أعلى من المستوى الأساسي فوق الطاولة.

٥) يتغير، بحيث يصبح مستوى الماء في كل من أ و ب على نفس المستوى ولكنه يكون أدنى من المستوى الأساسي فوق الطاولة.

١٢) في الشكل السابق، إذا رفع الوعاء أ والوعاء ب إلى أعلى بنفس القدر، فإن مستوى الماء في الوعاءين:

١) يبقى على نفس المستوى الأساسي فوق الطاولة.

٢) يتغير، بحيث يصبح مستوى الماء في كل من أ و ب على نفس المستوى ولكنه يكون أدنى من المستوى الأساسي فوق الطاولة.

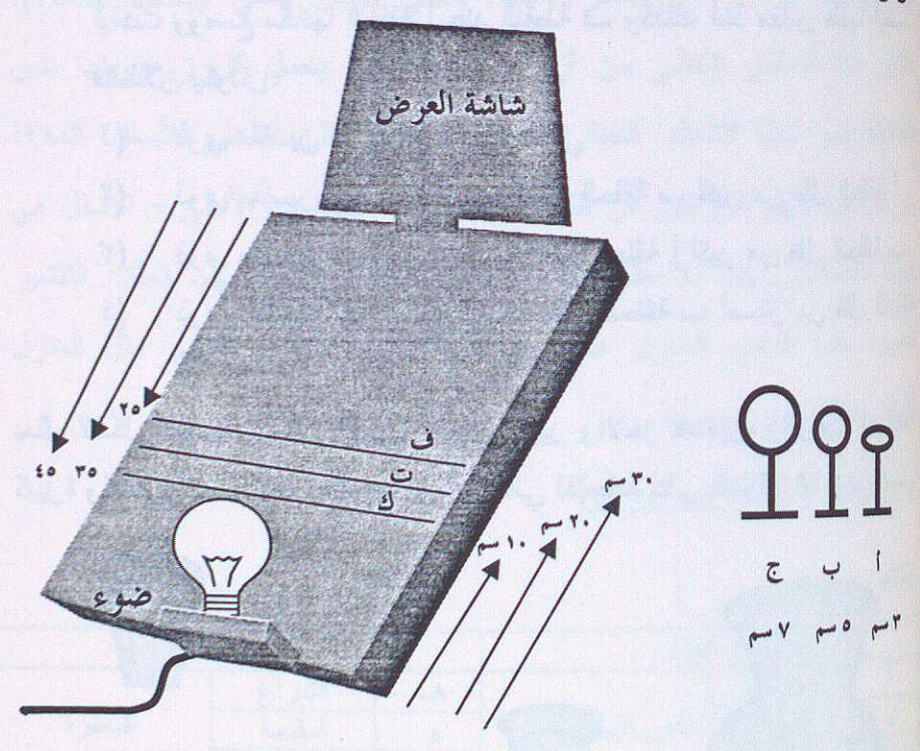
٣) يتغير، بحيث يصبح مستوى الماء في أ أعلى من المستوى الأساسي الذي كان أعلى من الطاولة، ومستوى الماء في ب يصبح أدنى.

٤) يتغير، بحيث يصبح مستوى الماء في كل من أ و ب على نفس المستوى ولكنه يكون أعلى من المستوى الأساسي الذي كان أعلى من الطاولة.

٥) يتغير، بحيث يصبح مستوى الماء في ب أعلى من المستوى الأساسي الذي كان أعلى من الطاولة، ومستوى الماء في أ يصبح أدنى.

الجهاز المرسوم أسفل يعمل على إظهار الظل على الشاشة. يمكن أن نضع حلقات عند النقط ف ، أو ت ، أو ك أو أي مكان آخر على الخط الذي يمر بالنقاط السابقة بشرط أن تكون بين الضوء والشاشة. الظلال التي يشار إليها في هذا الجزء هي الظلال الدائرية للحلقات فقط، وليس لقواعد الحلقات. المسافات التي تبعد بها كل من النقاط السابقة عن الضوء هي الموضحة على جانبي الجهاز.

ادرس الشكل جيداً واستعماله لتجيب على السؤالين ١٣ و ١٤ .



١٣) وضعت الحلقة ج عند النقطة ف وأظهر ظلها على الشاشة وأخذ مقاسه. أبعدت ووضع مكانها الحلقة ب عند النقطة ف وكذلك أخذ مقاس ظلها أيضاً. فالظلان يكونان:

١) ذوي مقاسين متساويين.

٢) ذوي مقاسين غير متساويين، فظل الحلقة ج أكبر من ظل الحلقة ب.

٣) ذوي مقاسين غير متساويين ، فظل الحلقة ب أكبر من ظل الحلقة ج.

٤) ذوي مقاسين غير متساويين ، فظل الحلقة ج أصغر من ظل الحلقة ب.

١٤) وضعت الحلقة ب عند النقطة ف وأظهر ظلها على الشاشة وأخذ مقاسه. أبعدت ووضع مكانها الحلقة أ عند النقطة ف وكذلك أخذ مقاس ظلها أيضا. فالظلان يكونان:

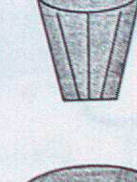
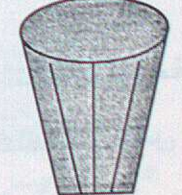
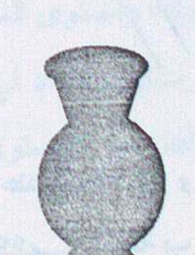
١) ذوي مقاسين متساويين.

٢) ذوي مقاسين غير متساويين، فظل الحلقة ب أكبر من ظل الحلقة أ.

٣) ذوي مقاسين غير متساويين ، فظل الحلقة أ أكبر من ظل الحلقة ب.

٤) ذوي مقاسين غير متساويين ، فظل الحلقة ب أصغر من ظل الحلقة أ.

يمثل الشكل الموجود أسفل كأسين. أحدهما كبير والآخر صغير، وجرتين: إحداهما كبيرة والأخرى صغيرة. استعمل الشكل التالي للإجابة على السؤال ١٥ :


١٥) إذا أمكن ملء الجرة الصغيرة بملء ستة كؤوس كبيرة، أو بملء تسعة كؤوس صغيرة، فإنه يمكن أيضاً أن تملأ الجرة الكبيرة بملء ثمانية كؤوس كبيرة. إذاً كم كأساً صغيرة يجب أن نملأها حتى نملأ الجرة الكبيرة؟

١) ١٠ ٢) ١٥ ٣) ١١ ٤) ١٦ ٥) ١٢

تمثل الأسئلة ١٦ – ٢١ تناظراً لفظياً، يسمى (قياس لفظي Verbal Analogy). يتكون هذا التناظر اللفظي من أزواج من الكلمات يحمل كل زوج منها نفس العلاقة، فمن أمثلة التناظر اللفظي: الداخل للخارج مثل: الأعلى للأسفل. العلاقة بين كل من هذين الزوجين من الكلمات الداخل – الخارج والأعلى – الأسفل هي أنهما متضادتان. كما تلاحظ أيضاً أن ترتيب الأزواج جداً مهم. فمثلاً: التقشير للموز، مثل: الدهان للمنزل علاقة صحيحة، بينما التقشير للموز مثل المنزل للدهان علاقة غير صحيحة.

ونستعرض المثال التالي للتوضيح:

مثال:

الزوج الأول			الزوج الثاني		
أ	العجلة	تكون للسيارة مثل:	هـ	الشراع	للباخرة
ب	المحرك		و	المقدمة	
ج	الطريق		ز	القبطان	
د	الخريطة		ح	المحيط	

في هذا المثال، أفضل اختيار، لإتمام التناظر، هو الطريق والمحيط، مما يعطي مناظرة أو مماثلة. فالطريق للسيارة مثل المحيط للباخرة. في هذه الحالة العلاقة "يعمل في" هي العلاقة المشتركة، فالسيارة تعمل في المحيط. تكون إجابة المثال السابق في ورقة الإجابة كما يلي:

أ	ب	ج	د	هـ	و	ز	ح
( )	( )	(×)	( )	( )	( )	( )	(×)

في الأسئلة التالية، المطلوب منك هو أن تختار كلمتين أو ثلاث كلمات التي تعطي العلاقة الأفضل بينها. كن دقيقاً عند وضعك علامات الإجابة (×) عن كل سؤال من الأسئلة التالية:

(١٦)

الزوج الأول				الزوج الثاني	
أ	المشي	للجسم مثل:	العجلة للـــ :	هـ	دوران
ب	إصبع القدم			و	ماكينة
ج	الركبة			ز	دراجة
د	القدم			ح	درج السلم المتحرك

(١٧)

الزوج الأول				الزوج الثاني	
يكون الماء للـــ :	أ	الأكل	مثل الحليب :	هـ	القهوة
	ب	الأرض		و	الخبز
	ج	الجليد		ز	الأرز
	د	النبات		ح	الجبن

(١٨)

الزوج الأول				الزوج الثاني			الزوج الثالث	
يكون المصباح الكهربائي للـــ :	أ	الكهرباء	مثل :	هـ	الأنف	للـــ :	ط	الماء
	ب	السلك		و	العين		ي	الوجه
	ج	المنزل		ز	البرق		ك	الأرض
	د	النور		ح	الأفق		ل	البصر

(١٩)

الزوج الأول				الزوج الثاني			الزوج الثالث	
أ	البقرة	للقطيع مثل:	هـ	الجندي		للـــ :	ط	النحلة
ب	الحصان		و	السرية			ي	الكلب
ج	الغنمة		ز	الحزمة			ك	الفوج
د	القدم		ح	الكلب صغير			ل	الذئب

(٢٠)

الزوج الأول				الزوج الثاني			الزوج الثالث	
أ	الدماغ	للرأس مثل:	هـ	الزينة		للـــ :	ط	رجل سرير
ب	العين		و	البطانية			ي	كيس مخدة
ج	الطاقية		ز	عجلة سرير			ك	السرير
د	الأذن		ح	المخدة			ل	عارضة خشبية

(٢١)

الزوج الأول				الزوج الثاني			الزوج الثالث	
أ	الأصبع	لليد مثل:	هـ	السور		للـــ :	ط	الحديقة
ب	المرفق		و	الورقة			ي	الشجرة
ج	الذراع		ز	التربة			ك	الغصن
د	الكتف		ح	الجذع			ل	الجذر

ورقة الإجابة

الرقم : ____________

العمر: ____ يوم ____ شهر ____ سنة

المعدل: ______ المستوى: ______

التخصص: ____________

١) ١ ( ) ٢ ( ) ٣ ( ) ٤ ( ) ٥ ( )

٢) ١ ( ) ٢ ( ) ٣ ( ) ٤ ( ) ٥ ( )

٣) ١ ( ) ٢ ( ) ٣ ( ) ٤ ( ) ٥ ( )

٤) ١ ( ) ٢ ( ) ٣ ( ) ٤ ( ) ٥ ( )

٥) ١ ( ) ٢ ( ) ٣ ( ) ٤ ( ) ٥ ( )

٦) ١ ( ) ٢ ( ) ٣ ( ) ٤ ( ) ٥ ( ) ٦ ( )

٧) ١ ( ) ٢ ( ) ٣ ( ) ٤ ( ) ٥ ( ) ٦ ( )

٨) ١ ( ) ٢ ( )

٩) ١ ( ) ٢ ( )

١٠) ١ ( ) ٢ ( )

١١) ١ ( ) ٢ ( ) ٣ ( ) ٤ ( ) ٥ ( )

١٢) ١ ( ) ٢ ( ) ٣ ( ) ٤ ( ) ٥ ( )

١٣) ١ ( ) ٢ ( ) ٣ ( ) ٤ ( )

١٤) ١ ( ) ٢ ( ) ٣ ( ) ٤ ( )

١٥) ١ ( ) ٢ ( ) ٣ ( ) ٤ ( ) ٥ ( )

١٦) أ ( ) ب ( ) ج ( ) د ( ) هـ ( ) و ( ) ز ( ) ح ( )

١٧) أ ( ) ب ( ) ج ( ) د ( ) هـ ( ) و ( ) ز ( ) ح ( )

١٨) أ ( ) ب ( ) ج ( ) د ( ) هـ ( ) و ( ) ز ( ) ح ( ) ط ( ) ي ( ) ك ( ) ل ( )

١٩) أ ( ) ب ( ) ج ( ) د ( ) هـ ( ) و ( ) ز ( ) ح ( ) ط ( ) ي ( ) ك ( ) ل ( )

٢٠) أ ( ) ب ( ) ج ( ) د ( ) هـ ( ) و ( ) ز ( ) ح ( ) ط ( ) ي ( ) ك ( ) ل ( )

٢١) أ ( ) ب ( ) ج ( ) د ( ) هـ ( ) و ( ) ز ( ) ح ( ) ط ( ) ي ( ) ك ( ) ل ( )

ميزات استخدام الإشراف التربوي التطوري:

١) يهتم الإشراف التربوي التطوري بمراعاة الفروق الفردية لدى المعلمين من خلال استخدام أساليب إشرافية متنوعة.

٢) يؤكد الإشراف التربوي التطوري على دوره في تطوير وتنمية طاقات المعلمين وقدراتهم، ويقلل من دور التقييم وإصدار الأحكام في الممارسات الإشرافية.

٣) يتم اختيار الأسلوب الإشرافي بناءً على احتياجات المعلم الشخصية والمهنية الفعلية.

٤) ينحو الإشراف التربوي التطوري نحواً علمياً، باستخدامه مراحل واضحة ومرتبة منطقياً، تسهم في إلغاء الأحكام الذاتية للمشرف التربوي.

٥) يُشيع الإشراف التربوي التطوري مناخاً مؤسسياً سليماً وصحياً، نتيجة لتأكيده على تطوير قدرات المعلم وإمكاناته، وتجنب تصيد أخطاء المعلم وهفواته.

٦) يوفر الإشراف التربوي التطوري اختبارات علمية لتشخيص قدرات المعلم، وسبل تطويرها بما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية التعلمية.

المآخذ على الإشراف التربوي التطوري:

١) اختيار المشرف التربوي التطوري للأسلوب الإشرافي المناسب للمعلم يؤثر سلباً على علاقة الزمالة والتعاون بين المشرف التربوي والمعلم، حيث ينظر المعلم إلى هذه العلاقة على أنها أشبه ما تكون بعلاقة رئيس ومرؤوس.

٢) يرى البعض أن تحديد الأسلوب الإشرافي بناءً على مستوى التفكير التجريدي – فقط – غير كافٍ، وعليه يرون ضرورة إضافة متغير آخر هو متغير الدافعية للعمل. وبرز هذا الاتجاه في بعض الدراسات العلمية في هذا

المجال، حيث تمت المزاوجة بين مستوى التفكير التجريدي ومستوى الدافعية للعمل، وعلى ضوء ذلك يتم تحديد الأسلوب الإشرافي المناسب للمعلم.

٣) تطبيق الإشراف التربوي التطوري يتطلب تقليل نصاب المشرف التربوي من المعلمين، مما يترتب عليه زيادة كبيرة في أعداد المشرفين التربويين، بثلاثة أضعاف أعداد المشرفين التربويين في نظام الإشراف التقليدي، مما يشكل أعباءً مالية إضافية على ميزانية التعليم.

٤) يتطلب تطبيق نظام الإشراف التربوي التطوري ميدانياً عدداً كبيراً من المشرفين التربويين الذين يتسمون بتفكير تجريدي عالٍ، وقد يصعب توفير مثل هذا العدد.

٥) يتطلب تطبيق أساليب الإشراف التربوي التطوري تهيئة الميدان، وتدريباً مكثفاً لجميع المشرفين التربويين، مما يترتب عليه صعوبات إدارية وفنية، وزيادة في التكلفة المادية.

رابعاً: نمط الإشراف التربوي بالأهداف:

مقدمة:

يُعد نمط الإشراف بالأهداف امتداداً طبيعياً للإدارة بالأهداف، حيث دأبت المؤسسات التربوية على الاستفادة مما لدى المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والصناعية، وغيرها من أفكار واتجاهات مفيدة، وتوظيفها في خدمة أهداف التربية والتعليم. ومن الأمثلة على استفادة قطاع التربية والتعليم من قطاعات الصناعة والتجارة والمال والأعمال وغيرها من القطاعات الأخرى ما يلي:

- **الإدارة العلمية:** نشأت الإدارة العلمية وتبلورت في ميدان الصناعة على يد مؤسسها فريدريك تايلور، ثم استطاع علماء التربية والتعليم توظيف ذلك في مجال الإدارة التربوية والإشراف التربوي.
- **حركة العلاقات الإنسانية:** نشأت هذه الحركة في قطاع الصناعة على يد مايو وزملائه، حيث بدأت بدراسة في شركة كهرباء بشيكاغو الأمريكية هدفها دراسة ظاهرة عدم رضا عمال الشركة عن ظروف العمل. وبعد أن حققت هذه الحركة نجاحات في قطاع الصناعة، اجتهد التربويون في توظيف حركة العلاقات الإنسانية في قطاع التربية والتعليم.
- **إدارة الجودة الشاملة:** عندما حققت إدارة الجودة الشاملة نجاحات واسعة في عالم الصناعة والمال والأعمال، نشط التربويون في العمل على توظيف تلك الأفكار الحديثة في مجال التربية والتعليم، بغية تحسين جودة مخرجات التعليم.
- **مهارات التعليم الأساسية:** إن التطور الصناعي والتقدم العلمي والثقافي الذي حققته بعض دول العالم في العقود الأخيرة أوجد

حاجة ملحة لتغيير مناهج التعليم العام فيها، لتواكب هذه المستجدات، ومن تلك التغييرات في المناهج الدراسية إضافة ثلاث مهارات أساسية للتعليم العام هي: تعلم الحاسوب، تنمية التفكير، وعمليات الاتصال (Three Cs Curriculum: Computer, Calculation, and Communication) (Firth and Pajak, 1998, p:1228) [1]. وجاءت هذه المهارات إضافة إلى مهارات التعليم الأساسية التقليدية المتمثلة في: القراءة، والكتابة، والحساب (Three Rs)

ويلاحظ مما تقدم أن التربويين حريصون على الاستفادة من المستجدات في القطاعات الأخرى في كل ما من شأنه تحسين العملية التعليمية التعلمية. كما سعى المربون إلى تكامل المعارف والمفاهيم والمهارات والقيم والاتجاهات بين الحقول المتعددة للتربية والتعليم، من أجل بلوغ الأهداف العامة لنظام التعليم. ونتيجة لذلك التنسيق والتكامل بين حقول التربية والتعليم، تباينت الآراء في تعريف الإشراف التربوي، وتراوحت بين الحقول التربوية التالية: مناهج وطرق التدريس، الاتصال التربوي، القيادة التربوية، التقويم التربوي، الإدارة التربوية. وبالرغم من أن أدوار المشرف التربوي، بالمفهوم الشامل، تتضمن كل هذه الحقول مجتمعة، إلا أن دوره الإداري واضح، من خلال استخدام العمليات الإدارية الأساسية التالية: التخطيط، التنظيم، الإشراف، التنسيق، والتقويم. وفي ضوء الدور الإداري للمشرف التربوي جرى تطبيق مبادئ الإدارة بالأهداف على الإشراف التربوي (نشوان، ١٩٨٦م، ص ١٤٥) [٢].

ويؤكد الإشراف بالأهداف على وضع الأهداف المراد تحقيقها وصياغتها

(1) Firth G.R. and Pajak E.F., Hand Book of Research on School Supervision. Simon and Schuster Macmillan, 1998, p. 1228.

(٢) نشوان، يعقوب، الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، عمان، دار الفرقان، ١٩٨٦م، ص ١٤٥ .

بدقة، بحيث تكون قابلة للقياس والتطبيق. ويقوم الإشراف بالأهداف أساساً على مبدأ مشاركة جميع المعنيين بالعملية الإشرافية من معلمين ومديرين ومشرفين تربويين وغيرهم في تحديد الأهداف المراد بلوغها. وجاء هذا الاتجاه الحديث في مجال الإشراف التربوي نتيجة طبيعية للممارسات السلبية التي لازمت نظرية الإشراف التربوي البيروقراطي (السعود، ١٤٢٣هـ، ص ٢٢٠) (١).

ويعرف الإشراف بالأهداف على أنه عملية مشاركة جميع الأفراد المعنيين بالعملية الإشرافية في وضع الأهداف المراد تحقيقها، بغرض زيادة فاعلية العملية الإشرافية. وتتضمن هذه العملية تحديد أهداف واضحة وقابلة للقياس والتطبيق، ونتائج محددة بدقة، وبرامج واقعية، وتقييماً للأداء في ضوء النتائج المتوقعة. والإشراف بالأهداف يقوم على المبدأين التاليين:

أولاً: مبدأ المشاركة:

يتمثل هذا المبدأ في ضرورة اشتراك جميع المعنيين بالإشراف التربوي في تحديد الأهداف العامة للعملية الإشرافية، ووضع الاستراتيجيات وأساليب المتابعة والتقويم، من خلال خطة تعاونية تسودها الروح الشورية، وروح الفريق الواحد، الذي يعمل على تحقيق أهداف جهاز الإشراف التربوي المتفق عليها من جميع العاملين.

ومبدأ المشاركة في مجال الإشراف التربوي جاء نتيجة للممارسات السلطوية (التفتيشية) التي كان ينتهجها المشرفون التربويون في ظل المنهج البيروقراطي، حيث كان المشرفون التربويون يستحوذون على السلطة، ويمارسون أعمالهم بطرق التعالي والاستعلاء على المعلمين والعاملين التربويين. وفي ظل تطبيق مبدأ المشاركة اتجه الإشراف التربوي إلى النظام "الديمقراطي" الشوري،

(١) السعود، راتب. الإشراف التربوي اتجاهات حديثة، مؤسسة الوراق للخدمات الحديثة، الأردن، ١٤٢٣هـ، ص ٢٢٠.

الذي يتيح الحرية الكافية للمعلمين والمديرين في إبداء آرائهم، والمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات التربوية المهمة. بتطبيق مبدأ المشاركة في مجال الإشراف التربوي تتحقق عدة نتائج من أهمها:

١) **الالتزام:** عندما يسهم المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون في وضع أهداف العملية الإشرافية، فإنهم جميعهم سوف يبذلون قصارى جهدهم لتحقيقها، إدراكاً منهم أن هذه هي أهداف مؤسستهم كما هي أهدافهم الخاصة. وإن تبلور مثل هذه الأحاسيس والمشاعر لدى العاملين من شأنه أن يدفعهم إلى المزيد من الالتزام بتحقيق أدوارهم المتوقعة منهم. وعلى عكس ما كان يمارسه المفتشون المتأثرون بالإدارة العلمية التقليدية التي ترى ضرورة الفصل بين مرحلة التخطيط ومرحلة التنفيذ، حيث كان المفتشون يحتفظون بعملية التخطيط لأنفسهم، ويتركون عملية التنفيذ للمعلمين ومديري المدارس. وتولد عن عدم مساهمة المعلمين ومديري المدارس في عملية التخطيط، شعور بعدم القناعة بتحقيق الأهداف الموكلة لهم، لأنهم ينظرون إليها على أنها أهداف خاصة بالمشرف التربوي.

٢) **تحمل المسؤولية:** تحمل المسؤولية وقيام جميع أعضاء فريق العمل بالأعمال المنوطة بهم هي إحدى نتائج المشاركة الفاعلة في عملية التخطيط، وتحديد أهداف المؤسسة التي ينتمون إليها. والمسؤولية في مجال الإشراف التربوي هي التزام المعلمين والمديرين والإداريين بالقيام بالأدوار والمهام الإشرافية الموكلة لهم، وهذا من شأنه أن يلزم كل فرد من أفراد المجموعة بتغطية العمل المسند إليه وإنجازه بدرجة مناسبة. وحين كان المشرف التربوي يمارس الأساليب السلطوية مع المعلمين، من خلال فرض الأهداف والإجراءات عليهم، كان المعلمون حينئذ لا يؤدون أدوارهم التربوية

بالمستوى المطلوب من المسؤولية.

٣) **رفع الروح المعنوية:** إن اشتراك المعلم ومدير المدرسة والمشرف التربوي في التخطيط ووضع أهداف العملية الإشرافية، وسبل تحقيقها سوف يسهم في بناء ثقة المعلم بنفسه وبقدراته وإمكاناته، ويزيد من رضاه عن مهنته ودوره في العملية التعليمية التعلمية، وقد يؤدي ذلك إلى المزيد من العطاء والنمو المهني. حيث أن إتاحة الفرصة للمعلم للمشاركة الفاعلة في التخطيط والتنفيذ تعد دافعاً ذا أثر إيجابي في رفع الروح المعنوية لديه.

ثانياً: مبدأ تحديد الأهداف:

إن عملية اشتراك المعلمين مع مشرفيهم التربويين في التخطيط لأهداف العملية الإشرافية وتحديدها بوضوح غرضها الأساس هو تحقيق تلك الأهداف، عن طريق استخدام الوسائل والإجراءات وأساليب التقويم المناسبة. وبالرغم من أهمية تحديد الأهداف لأي مؤسسة تبحث عن النجاح والتفوق، إلا أن بلوغ تلك الأهداف وتحقيقها بالمستوى المأمول تمثل الغاية الأهم. ومن خلال استخدام أساليب التقويم الملائمة يمكن تحديد درجة تحقيق الأهداف والتعرف على مدى النجاح و/أو الإخفاق الذي بلغته تلك المؤسسة. ويلاحظ أن وضوح الأهداف لدى جميع المعنيين بالعملية الإشرافية من معلمين وغيرهم أمر ضروري وخطوة مهمة في طريق العمل على إنجازها، وفق خطة زمنية محددة. ويشترط في تحقيق الأهداف شروطا منها: الواقعية، قابليتها للقياس، قابليتها للتحقق، محكومة بفترة زمنية محددة، استثمارها الأمثل للإمكانات المادية والبشرية المتاحة، قابلة للتطوير (عبدالوهاب، ١٩٩٩م، ص ٤٥) [1].

(١) عبدالوهاب، علي محمد. "الإدارة بالأهداف: سلسلة التميز الإداري". القاهرة، مركز وايد سيرفيس للاستشارات والتطوير، ١٩٩٩م، ص ٤٥.

ماهية الإشراف بالأهداف (وضع الأهداف Goal-Setting):

يمكن تعريف الإشراف بالأهداف على أنه تخطيط تعاوني، يركز بدرجة كبيرة على الأهداف والنتائج المتوقعة لنظام الإشراف التربوي، من خلال المشاركة الفاعلة لجميع المعنيين بالعملية الإشرافية. ويمثل الإشراف بالأهداف نظاما للتخطيط والإشراف في آن واحد، حيث أنه يتضمن خططاً للمتابعة والتقويم المستمر، من أجل تحسين أداء نظام الإشراف التربوي وتطويره.

وكما هو معروف لدى المتخصصين والمهتمين بالإشراف التربوي أن أنماط الإشراف التربوي وأنواعه كثيرة ومختلفة باختلاف الفكر والمنطلقات لمصنفيها. وبالرجوع إلى أدب الإشراف التربوي تبين أن هناك تصنيفات لأنماط الإشراف التربوي، أشارت بشكل مباشر للإشراف بالأهداف، أو وضع الأهداف goal-setting مثل مكجريل (McGreal) ١٩٨٣م، وتريسي، وماكنوتن (Tracy and MacNaughton) ١٩٩٣م، في حين لم يتضمن تصنيف جلاتهورن (Glatthorn) ١٩٨٤م الإشراف بالأهداف بشكل مباشر، ومع ذلك أكد مكجريل على التشابه الكبير بين تصنيفه وتصنيف جلاتهورن، فيما يختص بنمط وضع الأهداف. وللمزيد في إيضاح نمط وضع الأهداف في مجال الإشراف التربوي، نستعرض بعض تصنيفات (تنظيمات) أنماط الإشراف التربوي من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٦)

يوضح تصنيف أنماط الإشراف التربوي ذات العلاقة بنمط الإشراف بالأهداف*

م	مصدر التصنيف	أنماط الإشراف التربوي
١	مكجريل (McGreal) ١٩٨٣م	القانون العام (الإشراف التقليدي)، الإشراف بالأهداف، الإشراف بالنواتج، الإشراف العيادي، الإشراف الفني.
٢	جلاتهورن (Glatthorn) ١٩٨٤م	الإشراف العيادي، الإشراف التعاوني، الإشراف الذاتي، الإشراف الإداري.
٣	تريسي وماكنوتن (Tracy, MacNaughton) ١٩٩٣م	الإشراف بالأهداف، الإشراف بالأداء، الإشراف التقليدي، والإشراف التقليدي المجدّد، الإشراف على المعلمين.

ويتضح من الجدول أعلاه أن مكجريل (McGreal) ١٩٨٣م حدد إشراف وضع الأهداف بشكل واضح وتالٍ لنمط القانون العام (الإشراف التقليدي) A Common Law Model، ومما دعا مكجريل إلى إطلاق اسم القانون العام على الإشراف البيروقراطي التقليدي هو أن هذا النمط كان شائعاً ومنتشراً بشكل منقطع النظير في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية آنذاك[1].

وقد برز إشراف وضع الأهداف (Goal Setting) كنتيجة طبيعية للممارسات السلبية لنمط القانون العام (الإشراف التقليدي) في مجال تقويم المعلمين، حيث أدت تلك الممارسات البيروقراطية إلى التقليل من دور المعلم في المشاركة في التخطيط، وصنع القرارات المهمة، وغيرها، فانحصر دوره في تلقي الأوامر وتنفيذها دون مناقشة. ويرى المتحمسون لإشراف وضع الأهداف أن النزعة الفردية لهذا النوع من الإشراف يمكن أن تقضي على بعض الظواهر السلبية التي أحدثها نمط القانون العام (الإشراف التقليدي)، وتمنح المعلم مكانة مميزة، وتجعله

* Firth G.R. and Pajak E.F., Handbook of Research on School Supervision. Simon and Schuster Macmillan, 1998, p. 88.
(1) Firth G.R. and Pajak E.F., "Handbook of Research on School Supervision". Simon and Schuster Macmillan, 1998, p. 19.

مشاركاً فعالاً في التخطيط والتنفيذ للعمل التربوي في نفس الوقت.

ويمكن توظيف وضع الأهداف في تقويم العمل التربوي بإحدى الصيغ التالية: الإدارة بالأهداف، أسلوب أهداف أداء العمل، وضع الأهداف العملية[1].

ويرى مكجريل (McGreal) أن وضع الأهداف العملية هي أكثر الصيغ مرونة، لأنها حصيلة مناقشات عملية بناءة بين المشرف التربوي والمعلمين. ومعيار وضع الأهداف مبني أساساً على مدى تأثير تلك الأهداف في عمليات تعليم الطلبة. وعليه فإن فلسفة وضع الأهداف تركز بشكل مباشر على أنماط سلوك التدريس أكثر من تركيزها على المتعلم. وقد أسس نمط وضع الأهداف على عمل جورج ردفيرن Redfern (١٩٦٣م) في كتابه تحت عنوان "كيفية تقييم أداء التدريس"[2]، وقد أضاف أيونكي (Iwanicki) بعداً خاصاً بتحسين التعليم[3].

وحدد مكجريل (McGreal) أربعة مستويات أساسية لعمل المشرف التربوي والمعلمين في مجال وضع الأهداف مرتبة تصاعدياً حسب أهميتها وعلى النحو التالي[4]:

١) أهداف المؤسسة التربوية.
٢) أهداف البرنامج التربوي أو المناهج التعليمية.
٣) أهداف المتعلمين.
٤) أهداف المعلمين.

ويندرج تحت كل مستوى من هذه المستويات عدد من الأهداف الجزئية، التي تتسم بالمواصفات التالية: كمية الأهداف الإجرائية ونوعها، ترتيبها للأهداف حسب

(1) McCreal, Thomas L., Successful Teacher Evaluation. ASCD, 1983, p. 44.
(2) McCreal, Thomas L., Successful Teacher Evaluation. ASCD, 1983, p. 49.
(3) Firth G.R. and Pajak E.F., "Handbook of Research on School Supervision". Simon and Schuster Macmillan, 1998, p. 88.Handbook, p. 91.
(4) McCreal, Thomas L., Successful Teacher Evaluation. ASCD, 1983, pp. 59-61.

الأولـوية، واقعـية الأهـداف، قابلية الأهداف للقياس والتقويم، وضوح الصياغة، مراعاة الإمكانات المادية والبشرية المتاحة. وبعد قيام المشرف التربوي والمعلمين معاً بتحديد الأهداف الإجرائية، تتم عملية التأكد من تحقيق تلك الأهداف ميدانيا من خلال حلقة التقويم التالية:

١) الاطلاع على أداء المعلم وسير العمل ميدانياً.
٢) جمع البيانات عن مدى تحقق الأهداف المطلوبة.
٣) تحليل تلك البيانات والمعلومات وتفسيرها في ضوء الأهداف المحددة.
٤) تحديد مستوى تحقق الأهداف، والتعرف على نواحي القوة والضعف فيها.
٥) يعـد المشرف التربوي والمعلم معاً أهدافاً جديدة، في ضوء ما تمخضت عنه الأهداف السابقة، ثم القيام بإعادة حلقة التقويم مرة أخرى.

مراحل الإشراف بالأهداف:

يمـر الإشـراف بالأهـداف بعدة مراحل إجرائية، هي على النحو التالي: (نشوان ١٤٠٦هـ، ص ص ١٤٦-١٤٧) [١]:

١) يشترك المشرف التربوي ومعلموه في تحديد أهداف العملية الإشرافية، بشكل واضح وقابل للتحقيق.
٢) يقدم المشرف التربوي الطرق والأساليب التي تسهم في تحقيق الأهداف.
٣) يـتم اشـتقاق أهداف جزئية من الأهداف التي تم تحديدها من قبل المشرف التربوي ومعلميه.
٤) صـياغة أهـداف إجرائية لكل عملية من عمليات الإشراف التربوي المراد تحقيقها.

(١) نشوان، يعقوب. الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، عمان، دار الفرقان، ١٩٨٦م، ص ص ١٤٦-١٤٧

٥) يشـترك المشرف التربوي ومعلموه سوية في وضع معايير لقياس الأهداف الجزئية.
٦) ضـرورة موافقة المشرف التربوي والمعلمين على جدوى الأهداف الجزئية وأهميتها.
٧) إعداد أهداف جزئية بديلة، تستخدم عند فشل تحقيق الأهداف الأولى.
٨) يشترك المشرف التربوي ومعلموه في تحديد أفضل الطرائق والسبل لتحقيق الأهداف المتفق عليها.
٩) تنقيح المهام الموكلة لكل معلم ومشرف تربوي.
١٠) دراسة أثر الأنظمة التربوية الأخرى في نظام الإشراف التربوي.
١١) استمرار مراقبة إجراءات تنفيذ العملية الإشرافية وتوجيهها.
١٢) تقويم الأداء، وتقويم نتائج العملية الإشرافية.
١٣) إعادة الدورة مرة أخرى، والبدء من جديد.

وقد استعرض السعود[١] (١٤٢٣هـ) نموذج وضع الأهداف للباحث بولتن (Bolton)، وحـدد من خلاله الإجراءات النموذجية لنظرية الإشراف بالأهداف كما يلي:

١) فحص الموقف.
٢) وضع الأهداف.
٣) التنفيذ.
٤) فحص النتائج.
٥) تقويم النتائج والحكم عليها.

(١) السعود، راتب. الإشراف التربوي اتجاهات حديثة، مؤسسة الوراق للخدمات الحديثة، الأردن، ١٤٢٣هـ، ص ٢٢٣.

٦) إجراء تعديلات مناسبة، ثم إعادة الدورة مرة أخرى.

ومما تقدم يلاحظ أن مراحل تنفيذ الإشراف بالأهداف تركز على أمور عدة، من أهمها: المشاركة الحقيقية للمعلمين في تخطيط الأهداف وتنفيذها. صياغة الأهداف على نحو إجرائي، قابلية الأهداف للتحقق والقياس، مراعاة الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، دور المشرف التربوي إيجابي في تقديم المساعدة والدعم للمعلمين في اختيار الأساليب والوسائل المطلوبة لتحقيق الأهداف.

كما يلاحظ أن بعض الباحثين أغفلوا مرحلة مهمة من مراحل تنفيذ الإشراف بالأهداف، وهي مرحلة تقديم المكافآت لمن أحسن وأجاد في إنجاز الأهداف على المستوى المطلوب، ومحاسبة المقصرين في أداء مهامهم الموكلة لهم، والعمل على تطوير قدراتهم وإمكاناتهم المهنية، بما ينعكس إيجاباً على العملية الإشرافية.

ميزات استخدام الإشراف بالأهداف:

يمكن إجمال ميزات الإشراف بالأهداف في النقاط التالية:

١) تساعد الشراكة بين المشرف التربوي والمعلمين في وضع الأهداف وسبل تنفيذها على إشاعة أجواء اجتماعية ونفسية ملائمة للإبداع والإقبال على العمل طواعية.

٢) يسهم في رفع الروح المعنوية للمعلمين وزيادة رضاهم عن الممارسات الإشرافية، وتحسين علاقتهم بالمشرفين التربويين.

٣) يساعد على تحسين أداء المعلمين ورفع الكفاءة الإنتاجية لنظام الإشراف التربوي.

٤) يؤكد على تفويض السلطات وتوزيع الأدوار والمهام، مما يزيد من شعور

المعلمين بالمسؤولية والالتزام بتحقيق أهداف نظام الإشراف التربوي.

٥) يوفر معايير واضحة للقياس، من أجل تقويم أداء المعلمين، وتطوير قدراتهم وإمكاناتهم المهنية بشكل مستمر.

٦) يسهم في ربط أهداف المعلم الفردية وتكاملها مع الأهداف العامة لنظام الإشراف التربوي.

٧) يؤكد على وضع أولويات وأهداف واقعية يمكن قياسها.

محاذير تطبيق الإشراف بالأهداف:

بالرغم من فوائد الإشراف بالأهداف في تحسين نظام الإشراف التربوي وممارساته الميدانية، إلا أنه لا يخلو من سلبيات وعيوب. إن حصر تلك السلبيات والعيوب للإشراف بالأهداف هو بقصد التغلب عليها، أو الحد من آثارها أثناء تطبيقها في ميدان التربية والتعليم. ومن محاذير تطبيق الإشراف بالأهداف ما يلي:

١) الحاجة إلى استثمار كمية كبيرة من الوقت في سبيل تطبيق الإشراف بالأهداف والتوصل إلى نتائج.

٢) وضع أهداف غير قابلة للقياس والتحقيق.

٣) الحاجة إلى تقليل نصاب المشرف التربوي من المعلمين الذين يشرف عليهم، مما يترتب عليه زيادة كبيرة في عدد المشرفين التربويين.

٤) المبالغة في وضع الأهداف السلوكية والإجرائية، التي قد تؤثر على الرؤية الشاملة لنظام الإشراف التربوي وغاياته.

٥) حاجة المشرفين التربويين والمعلمين إلى فهم نظرية الإشراف بالأهداف واستيعابها وتطبيقها ميدانياً، تتطلب انخراط معظمهم في برامج تدريبية، تؤدي إلى زيادة تكاليف التعليم والإنفاق عليه.

٦) يتطلب تطبيق الإشراف بالأهداف إخلاصا للعمل والتزاما بالواجب والمسؤوليات، وقد لا تتوافر هذه السمات في بعض المشرفين التربويين والمعلمين. حيث يرى مكروجر (McGregor) ١٩٦٠م أن بعض الأفراد لا يحبون العمل، ويحاولون تجنبه ما أمكن ذلك سبيلاً، عليه يرى مكروجر أن هؤلاء الأفراد ينبغي أن يجبروا على العمل عن طريق التهديد والعقاب (الشمخي، ١٩٨٥م، ص ٩١) [1]. ومن هذا المنظور فإن فلسفة الإشراف بالأهداف لا تصلح لجميع الناس.

---

(١) الشمخي، حمزة محمد. الإدارة بالأهداف، مفاهيم ونماذج للتطبيق. المجلة العربية للإدارة. المنظمة العربية للعلوم الإدارية. عمان. المجلد التاسع، العدد الثالث، ١٩٨٥م، ص ٩١.

النظرية ودروها في تحسين الممارسات الإشرافية:

حين يُبنى إدراكنا للممارسات الإشرافية على أبعاد نظرية وفهم عميق، فإن ذلك سوف يفتح أمامنا طرقاً عدة للتعرف على الأنماط السلوكية الممارسة، وتحديدها تحديداً دقيقاً في المواقف المتباينة، التي تصادفنا يومياً في ميدان التربية والتعليم، وتعديلها وتوجيهها، بما يخدم الأهداف المنشودة. ويتوقع أن يُؤسس العمل الإشرافي على أمور مغايرة لما نقوم به من ممارسات ميدانية. غير أن بناء فهمنا في ضوء نظرية واضحة المعالم، سوف يكون له أثر فاعل في عملية تنظيم الممارسات الإشرافية، وسبل تطبيقها. وعليه أصبحت هناك ضرورة ملحة إلى تأسيس الممارسات الإشرافية على مبادئ وأصول علمية مستمدة من نظرية، تسهم في الوقوف على السلوك الممارس، وتحديده وتفسيره وتبويبه، ووضع التصورات المستقبلية لما ينبغي أن تكون عليه العملية التعليمية التعلمية. وأصبحت الممارسات الإشرافية التي تعتمد على التلقائية والعفوية والاجتهادات الشخصية، ولا تنطلق من إطار مرجعي محدد، هي ممارسات قاصرة، وبعيدة عن روح العصر الحديث، ولا تسهم في خدمة الميدان التربوي وتطويره. لقد أكد حريري على أن الخبرات الشخصية التي يحصل عليها الفرد باستخدام أسلوب المحاولة والخطأ لا يمكن الاعتماد عليها في عصرنا الحديث، بل أصبحت هناك ضرورة ملحة لوجود إطار نظري علمي محدد يعتمد على التفسير والتنبؤ والإرشاد والتوجيه (حريري، ١٤٢٣هـ، ص ص ٢٣-٢٤) [1]. كما أكد العلم الحديث على عدم ثبات بعض المفاهيم المعروفة، لأنها تتصف بالتغيير النسبي، وقد تتعارض مع ما قبلها وعليه فقد بدأ العلماء ينظرون إلى مكتشفاتهم على أنها نظريات قابلة للتغير، وليست

---

(١) حريري، هاشم بكر: الإدارة التربوية، مطابع بهادر، ط٢، ١٤٢٣هـ، مكة المكرمة.

حقائق وقوانين مطلقة (الطويل، ١٩٩٧م، ص ٨٠) [١].

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: ما المقصود بالنظرية؟

في حقيقة الأمر، لا يوجد إجماع عام بين التربويين على مفهوم النظرية، لقد اختلفت وجهات النظر وتباينت في ذلك، خاصة بالنسبة للمنفذين الميدانيين فالبعض يرى:

- أن النظرية مفهوم مرادف للافتراضات و / أو التخمين والتأمل.
- أن النظرية تمثل أفكاراً مثالية بعيدة الصلة عن الواقع الفعلي.

أما غالبية الممارسين الميدانيين، بما فيهم المشرفون التربويون، يرون أن النظرية هي أي شيء غير متحقق ميدانيا في الوقت الراهن، ويتوقع تحققه مستقبلا. ويعتقد بعض رجال الميدان التربوي أن الأفكار المتوارثة والمتعارف عليها في الوسط التربوي هي أفكار تعد بمثابة نظرية يستدل بها، ويعتد بها، ويعتمد عليها في توجيه السلوك والممارسات الإشرافية. وهذا التوجه لا يمكن التسليم بصحته، لأنه لم يبن على أسس علمية رصينة، أو تفكير منطقي سليم، ولن نرى جاذبية في المقولة الدارجة "ما عُرف عرفا سُنَّ قانونا". إن في ذاكرة الشعوب والمجتمع الإنساني عموما الكثير من الممارسات والأفكار المتعارف عليها والشائعة تبين عدم صحتها، نتيجة لما حققته المجتمعات الإنسانية المتحضرة من تقدم في شتى مناحي الحياة: الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والعلمية، والثقافية ... . ولم يكن حقل التربية والتعليم بعامة والإشراف التربوي بخاصة، استثناءً من تلك الممارسات غير السليمة. وعليه فإن ما هو شائع ومتعارف عليه في مجال الممارسات الإشرافية لا يعني بالضرورة التسليم بصحته، حيث أن

(٢) الطويل، هاني عبد الرحمن: الإدارة التربوية والسلوك النظمي، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ط ٢، ١٩٩٧م.

العبرة ليست بمدى رواج تلك الممارسات وشيوعها ميدانياً، بل العبرة تكمن في مدى اعتمادها على مبادئ وأسس علمية صحيحة.

ومن الملفت للنظر أن بعض المشرفين التربويين يتمسكون بشدة ببعض الممارسات الشائعة ميدانياً، رغم عدم التأكد من صحتها، وقد يعزى ذلك لأسباب عدة منها:

١) سيطرة الروح التقليدية في المحافظة على كل ما هو قائم.
٢) البحث عن أيسر الطرق وأسهلها في أداء المهام.
٣) ضعف الروح القيادية المتطلعة للتجديد والتغيير للأفضل.
٤) ضعف إعداد المشرف التربوي مهنياً وعلمياً.
٥) عدم فاعلية برامج تدريب المشرفين التربويين وضعف كفايتها.

يرى بعض المهتمين والمتخصصين في الإشراف التربوي أن النظرية هي محاولة لوصف الظاهرة والعلاقات المتبادلة في الواقع الفعلي، وانعكاساتها على طبيعة ذلك الواقع. وتمثل النظرية محاولة جادة لجمع المعارف والحقائق من عدة مصادر، منها: السلطة والنفوذ، الأعراف والتقاليد، الحدس والتخمين، الشعور العام السائد، الملاحظة المباشرة، الأبحاث الإجرائية الميدانية. وتسهم هذه المعارف والحقائق في توجيه الممارسات الميدانية، وتزويد أصحاب القرار التربوي بالنتائج المحتملة لأعمالهم، في ظل هذه الظروف المحددة.

ومفهوم النظرية في مجال الإشراف التربوي ينسجم مع النظرة السائدة في مجال العلوم الاجتماعية، التي ترى أن النظرية هي نوع من أنواع التعميمات، وإصدار الأحكام المبني على ملاحظة الواقع وإمكانية التحقق منه. ومما تجدر الإشارة إليه هو أن الافتراضات التي تقوم عليها النظرية في مجال العلوم الاجتماعية هي مستقاة أصلاً من مجال العلوم الطبيعية.

وقد ورد في أدب الإشراف التربوي عدة تعاريف، منها تعريف سيرجفوني وستارات، حيث عرفا النظرية على أنها صيغة أو أسلوب من أساليب التفكير التي تقود إلى تعميم الافتراضات المنقحة والقابلة للتعديل، والتأكد من صحتها، عن طريق المختبرات والمعامل، أو بواسطة الممارسة الميدانية. وينظر للنظرية كإطار مرجعي، يمكن استعمالها في فهم الظواهر التي تصادفنا ميدانياً، وكيفية التعامل مستقبلاً مع مثل هذه الظواهر (سيرجفوني وستارات، ١٩٨٣م، ص ٢١) [١].

ويرى هوي ومسكيل أن النظرية هي سلسلة من الأفكار ذات العلاقة المتبادلة، والافتراضات، والتعميمات التي تصف وتوضح بشكل مرتب ونظامي التناسق في أنماط السلوك داخل المؤسسات التربوية (هوي ومسكيل، ١٩٨٨م، ص ١٥٥) [٢].

وعرّف الطويل النظرية بأنها منظومة من المبادئ العامة، تمكن من معرفة الأحداث وتفسيرها وتصنيفها والتنبؤ بها، بطريقة أفضل من الاعتماد على الصدفة (الطويل، ١٩٨٠، ص ٢٣٥)[٣].

وعرف جريفث النظرية بأنها مجموعة فروض، يستنبط منها قوانين ومبادئ عامة قابلة للفحص والتجريب (جريفث، ١٩٧١م، ص ص ٩٠-٩٣)[٤].

ولكون النظرية تميل إلى التجريد والعمومية، فإنه من غير المنطق الحكم عليها بأنها صحيحة تماما، أو خاطئة إجمالاً. ومن خلال تلك التعاريف يمكن تحديد وظائف النظرية.

---

(1) Sergiovanni, Thomas J., and Starratt, Robert J., 1983. Supervision: Human Perspectives (3rd.). New York. McGraw-Hill.

(2) Hoy, Wayne K. and Misken Cecil G. 1988. Educational administration: Theory, research, and Practice (2nd ed.) New York: Random House.

(٣) الطويل، هاني عبدالرحمن: الإدارة التربوية بحوث ودراسات، عمان، مطبعة التوفيق، ١٩٨٠م.

(٤) جريفث، دانيال: نظرية الإدارة، ترجمة محمد منير مرسي وآخرين، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧١م.

وظائف النظرية:

حدد جريفث وظائف النظرية على النحو التالي:

١) دليل للعمل: فالنظرية تستخدم كإطار مرجعي، يستعان به في توجيه العمل أو الممارسة.
٢) دليل لجمع الحقائق.
٣) دليل للمعرفة الجديدة.
٤) دليل لشرح طبيعة الإدارة (مرسي، ١٤٠٤هـ، ص ص ٧٧-٧٨) [١].

وأضافت رداح الخطيب وظيفتين هما:

١) أساس للبحث العلمي.
٢) أساس لإعداد وتدريب التربويين (الخطيب، ١٤٠٧هـ، ص ٣٦) [٢].

مراحل تطوير النظرية:

تطورت معظم النظريات، نتيجة لمرورها بثلاث مراحل هي:

١) المعالجة المنطقية للمشكلة أو الموضوع.
٢) تطوير قائمة خصائص محددة.
٣) صياغة تصنيف منظم.

ويمكن الاستفادة من هذه المراحل الثلاث في توجيه سلوك الممارسين الميدانيين في مجال الإشراف التربوي، من أجل تحسين تلك الممارسات التربوية بمدارس التعليم العام. وفيما يلي تعريف بالمراحل:

١) المعالجة المنطقية للمشكلة أو الموضوع:

تمثل هذه المرحلة الحلقة الأولى من سلسلة تطوير النظرية، وتتكون أساساً من الآتي: العصف الذهني، أو فتح باب نقاش ودي في عالم المثاليات

---

(١) مرسي، محمد منير: الإدارة التعليمية، عالم الكتب، القاهرة، ١٤٠٤هـ.

(٢) الخطيب، رداح، وآخرون: الإدارة والإشراف التربوي، مطابع الفرزدق، الرياض، ١٤٠٧هـ.

حول موضوع محدد، أو التحدث عن النزعات والاتجاهات الحديثة. والحديث الودي عن الممارسات والأحداث المدرسية وعن الملاحظات الميدانية يهيئ بيئة ثرية وصالحة لتعليقات المعلمين المبنية على خبراتهم الميدانية. ومناقشة بعض النماذج والأنماط السلوكية المحددة والمنتقاة عشوائياً من الواقع الميداني يمكن أن تكون نقطة بداية لسلسلة في تطوير النظرية؛ إن تعليقات المعلمين التلقائية العفوية غير المسبوقة بتفكير عميق تمثل أحد أهداف هذه المرحلة المبكرة من تطوير النظرية.

إن عملية الفصل بين النظرية والتطبيق في ميدان التربية والتعليم كان له أثر سلبي على نظام التعليم العام وتطوره، حيث أن التطبيق والممارسات الميدانية غير المبنية على نظرية ما يعد ضياعاً وعملاً ضعيف التأثير وغير محدد الاتجاه. كما أن النظرية البعيدة عن الواقع الفعلي الميداني تعد اتجاهاً موغلاً في المثالية وعديم الفائدة.

إن بعض الأنظمة التربوية العربية لم تتمكن بعد من ربط النظرية بالتطبيق وتكاملهما معاً في تحقيق تطور التربية العربية ونمائها ومنافسة الأنظمة التربوية العالمية في مجال إعداد الناشئة الإعداد الجيد للمواطنة الصالحة، وللحياة الفاعلة، ولسوق العمل.

٢) تطوير قائمة خصائص محددة:

يتم وضع قوائم لخصائص ظاهرة معينة بناءً على ملاحظات مباشرة لعينات تم انتقاؤها عشوائياً، وهذه الملاحظات تقود بشكل مباشر إلى تصميم قائمة من التعميمات. وتسهم تلك الملاحظات العامة ذات التكرارات المناسبة في صياغة قائمة واضحة ومحددة من الخصائص القابلة للتصنيف والتبويب. ومن الملفت للانتباه أن النظرية المبنية على المستوى الشخصي هي الأكثر

شيوعاً في الواقع المدرسي. في حين النظرية المبنية على المستوى والمنظور العام، وعلى قوائم مصاغة ومصنفة للخصائص بشكل جيد هي في العادة نادرة الحدوث في واقع الممارسات الإشرافية.

٣) صياغة تصنيف منظم:

تعد هذه الرحلة آخر مراحل تطور النظرية، حيث يتم من خلالها تدوين سلسلة من ملاحظات المعلمين والمشرفين التربويين والإداريين المنتقاة بطريقة عشوائية لقضايا تربوية محددة، مثل: الممارسات الميدانية، وسلوك التلاميذ على مدار عام دراسي كامل. ونتيجة لتلك الملاحظات التي تم اختيارها عشوائياً، تقدم إرشادات وتوجيهات ذات قيمة علمية وفنية للعاملين التربويين في الميدان. حيث يمكن للمعلم مثلاً أن يصمم خططاً منظمة لأنشطته التعليمية التعلمية، كما يمكن للمشرف التربوي تغيير سلوكه الإشرافي و / أو تعلم أنماط سلوكية جديدة، تنسجم مع ما اكتسبه من خلال الملاحظات العشوائية المباشرة والمناقشات الحرة مع رجال الميدان التربوي.

غالباً ما تتوج هذه المراحل الثلاث في بناء نماذج نظرية، تسهم في توجيه الممارسات الإشرافية وتحسينها، عن طريق توثيق الصلة بين النظرية والتطبيق الميداني، بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية، وتحقيق أهدافها المأمولة.

خصائص النظرية الجيدة في الإشراف التربوي:

١) أن تكون قابلة للملاحظة والتطبيق.

٢) أن تكون ذات قابلية ومرونة لتعديلها إلى بعض الصيغ النظامية الصادقة، أو الخاضعة لعمليات الفحص والتجريب. حيث أنه من غير الصحيح أن تبنى النظرية على ملاحظات شخصية محدودة.

٣) أن تكون ذات بُعد مستقبلي، وتبنى على أساس من التخطيط السليم، والتنبؤ

بما سوف يكون عليه الميدان في المستقبل، من أجل تطوير الممارسات الإشرافية الراهنة.

٤) ينبغي أن تسهم النظرية الجيدة في تكوين رؤية واضحة للعلاقات بين أهداف المؤسسة التربوية وقدرات وإمكانات العاملين فيها.

٥) ينبغي أن تسهم النظرية الجيدة في إعمال الفكر قبل الاستجابة للمواقف المتباينة، وأن تقلل من دور ردود الفعل للمواقف التربوية المختلفة.

فوائد النظرية في مجال الإشراف التربوي:

١) صياغة أسئلة بحثية ذات صبغة مستقبلية، وتقديم اقتراحات في ضوء نتائج البحث.

٢) تقدم النظرية صورة شاملة ومتكاملة لتطور المعرفة، حيث أن النظرية تقود إلى تعميم البحث العلمي، ونتائج البحث العلمي تقود إلى العمل الميداني، والعمل الميداني يسهم في تنقية النظرية من بعض السلبيات.

٣) تقود النظرية في مجال العلوم الاجتماعية غالباً إلى عمل وأداء أفعال، وتسهم في اتخاذ قرارات واقعية ومناسبة. وعليه فإن النظرية تمثل حجر الزاوية في تطوير الممارسات الإشرافية.

وأضاف الطويل بعض الفوائد للنظرية (الطويل، ١٩٩٨م، ص ٨١)[1]:

١) أنها تساعد على ترتيب معرفة الإنسان بشكل منظم ومنسق.

٢) أنها تشكل موجهاً للبحوث.

٣) أنها تساعد في توقع نتائج ممكنة للأعمال.

٤) أنها تساعد على تفسير ظواهر السلوك المنظمي التي ما كان يمكن تفسيرها بدون نظرية.

(١) الطويل، هاني عبدالرحمن: الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، دار وائل للنشر، عمان، ١٩٩٨م.

الممارسات الإشرافية في نماذج حديثة:

بالرغم من عمق تاريخ الإشراف التربوي وسعة رقعته في الأنظمة التربوية على مستوى العالم، وكثافة الأبحاث والدراسات التي تناولته، إلا أنه ما زال مثار خلاف واضح بين التربويين حول مفهومه وأهدافه ووظائفه وأنماطه وسبل ممارسته وتطبيقاته الميدانية. ولن أبالغ إن قلت: إن الإشراف التربوي من أكثر حقول التربية والتعليم معاناة، ولم يزل يعاني من تضارب آراء الميدانيين والمنظرين حول مدى جدواه في تنمية التربية وتطويرها. وقد تراوح مفهوم الإشراف التربوي بين الدور الرقابي (التفتيش) بشكله التقليدي، من سيطرة وهيمنة إدارية، وإصدار أحكام تعسفية على مستوى العملية التعليمية التعلمية، وبين منح المعلم حرية كافية للمشاركة الفاعلة في تطوير أدائه وممارساته الميدانية. وكثيراً ما يحتدم النقاش بين المتخصصين حول مفهوم فاعلية التدريس وطرق قياسها وأثرها في تحسين العملية التربوية. كما يشتد الخلاف أحياناً بين التربويين حول قضية تقويم التدريس، لأنها قضية حساسة، قد تعود بالإشراف التربوي إلى بداياته الأولية (نقطة الصفر) والمتمثلة في التفتيش، وقد تنطلق به إلى مجالات رحبة، تمارس من خلاله أساليب شورية راقية، تحفظ للمعلم مكانته وهيبته.

وإذا كان أصحاب الفكر اللامركزي في إدارة أنظمة التعليم يرون أن مثل هذا الاختلاف والتباين يمثل ظاهرة صحية، فإن أصحاب الفكر المركزي يرون في تلك الاختلاف ظاهرة سلبية، ينبغي القضاء عليها، أو الحد منها. وعلى أية حال، فإن التباين الواضح في الممارسات الإشرافية في ميدان التربية والتعليم، يمثل نتيجة طبيعية للاختلاف في وجهات نظر المتخصصين والمهتمين، المبنية أساساً على فكر ونظريات مختلفة. وتتنوع الممارسات الإشرافية بتنوع الأساليب والأنماط الإشرافية. وتمثل الأنماط الإشرافية أطراً وهياكل عامة، يمكن من خلالها

ممارسة الإشراف التربوي. وقد حدد هاريس (Harris) [1] الأنماط الإشرافية الأكثر استخداماً في الميدان التربوي على النحو التالي:

١) أنماط الإشراف التربوي العيادي.

٢) الأنماط الشخصية.

٣) أنماط خاصة بالتقويم التطويري.

٤) أنماط تدريبية.

٥) أنماط خاصة بالمدرب الخصوصي.

٦) أنماط تطوير المناهج الدراسية.

٧) أنماط خاصة بالتخطيط والتنظيم.

٨) أنماط تقويم المعلمين.

وحدد باجاك (Pajak) ١٩٨٩م أكثر مجالات الممارسات الإشرافية استخداماً على مستوى إدارة التعليم من وجهة نظر عينة من الأكاديميين والميدانيين في مجال الإشراف التربوي، على النحو التالي[2]:

١) الاتصالات.

٢) تطوير أعضاء هيئة التدريس والمنسوبين.

٣) البرامج التعليمية.

٤) التخطيط والتغيير.

٥) التنظيم والتدعيم.

٦) الملاحظات والمداولات.

---

(1) Firth Geral R., and Pajak Edward F. (1998). Handbook of Research on School Supervision. Simon and Schuster Macmillan, New York. Pp. 3-6.

(2) Pajak, E. (1989C) Identification of Supervisory Proficiencies Project. Athens, GA. University of Georgia.

٧) المناهج المدرسية.

٨) حل المشكلات واتخاذ القرارات.

٩) خدمة المعلمين.

١٠) التطوير الشخصي.

١١) العلاقات مع المجتمع المحلي.

١٢) إجراء الدراسات وتقويم البرامج.

وتتضمن هذه المجالات عدداً من المهارات والكفايات والأنماط السلوكية.

وبغض النظر عن تنوع الأنماط الإشرافية ومجالاتها وتعدد أساليب تنفيذها، يظل الميدان التربوي هو المحك الحقيقي لمدى صدق الفكر النظري، وأثره في تحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها. وقد أدرك المختصون والمهتمون التربويون حتمية الربط بين النظرية والتطبيق الميداني، وتكاملهما. فالتطبيق الميداني غير المبني على فكر نظري سليم يمثل طرحاً سطحياً وغير مبرر أحياناً. كما أن طرح النظريات والفلسفات والأفكار النظرية البعيدة عن التطبيق والممارسة الميدانية تظل حبراً على ورق، ومحدودة التأثير والفائدة، ما لم تضرب بجذورها في أرض الواقع، وتحدث فيه تغييراً إيجابياً. فنجاح أي نظرية أو فلسفة أو فكر مرهون بدرجة الاستفادة منها ميدانياً، وبما تقدمه من نهوج وأساليب عملية، تمكن القيادات الميدانية من اشتقاق الآليات الميدانية المناسبة لتحسين العمل التربوي وتطويره. وحين تصل الفلسفات والنظريات إلى معترك الحياة، وتسهم في تطويره، من خلال المعايشة الفعلية والممارسة الحقيقية، فإنها تكون قد حققت درجة كبيرة من النجاح، واستحقت تقدير واستحسان رجال الميدان وقياداته.

ولكون الإشراف التربوي يمثل أحد أهم حقول التربية، فهو يؤثر ويتأثر بها، فعندما كانت التربية التقليدية تنظر للمعلم على أنه محور للعملية التعليمية،

كان الإشراف التربوي حينئذٍ ينظر للمشرف التربوي (المفتش) على أنه محور للعملية الإشرافية.

وحين كانت التربية التقليدية تنظر إلى الكتاب المدرسي على أنه محور للعملية التعليمية كان الإشراف التربوي ينظر إلى اللوائح والأنظمة والتعاميم الصادرة عن الإدارة المركزية على أنها محور للعملية الإشرافية. وبعد أن طبقت التربية الحديثة مفهوم المتعلم محور العملية التعليمية، أصبح الإشراف التربوي ينظر للمعلم على أنه محور للعملية الإشرافية. وبالتالي تنوعت أساليب الإشراف التربوي وأنماطه، لتراعي الفروق الفردية بين المعلمين، الذين لا يستجيبون بطريقة واحدة لأسلوب إشرافي واحد، نتيجة لاختلافهم في الخصائص الشخصية والمهنية. وتبعاً لذلك تعددت أنماط الإشراف التربوي. وقد مرت الممارسات الإشرافية بعدة مراحل وأشكال، ويمكن إيجازها على النحو التالي:

أولاً: الممارسات الإشرافية التقليدية:

تتمثل هذه الممارسات في إصدار أحكام وأنظمة وقوانين وتعاميم من جهة أصحاب الصلاحية، يتحدد بموجبها عمل المشرف التربوي وأدواره، ويسير في ضوئها لتحقيق الأهداف العامة. ويمارس المشرف التربوي دوره في العملية الإشرافية بهدف مقابلة أهداف المؤسسة، وأصبح دوره التدقيق والمتابعة والتأكد من أن تعليمات أصحاب القرار التربوي وصلت للميدان، وتم تطبيقها. ونتيجة لتهميش دور المشرف التربوي أطلق عليه: عين المؤسسة أو الوزارة التي ترى بها.

إن تحجيم دور المشرف التربوي ومحدودية صلاحياته في مجال الممارسات الإشرافية التقليدية له ما يبرره أحياناً، ومن أهم تلك المبررات:

١) عدم الثقة بقدرات وإمكانات المشرف التربوي.

٢) النظام المركزي وتطبيقاته في إدارة التربية والتعليم.

٣) التأثر بالنظرية العلمية التقليدية، التي ترى الفصل التام بين عمليتي التخطيط والتنفيذ.

وتتمثل الممارسات الإشرافية التقليدية في قيام المشرف التربوي بزيارات ميدانية للمعلمين، وتقديم نصح وإرشادات وتوجيهات عامة لجميع المعلمين في الميدان، وكأن المعلمين متشابهون في كل شيء من سمات شخصية وقدرات عقلية وإمكانات علمية وتربوية، مما أدى إلى أن المشرف التربوي بدأ يكرر نفسه في كثير من المواقف التربوية.

ثانيا: الممارسات الإشرافية المبنية على الفروق الفردية:

نتيجة للممارسات الإشرافية التقليدية التي تنظر للمعلمين على أنهم سواء لا يختلفون في خصائصهم الشخصية والاجتماعية وقدراتهم العقلية، بدأ التفكير الجدي في فتح ملف الفروق الفردية بين المعلمين، وارتفعت أصوات المطالبين بمراعاة الفروق الفردية لدى المعلمين، من حيث الخصائص النفسية والاجتماعية والقدرات العقلية والإمكانات العلمية والمهنية. وأصبحت الممارسات الإشرافية تُعنى بالفروق الفردية بين المعلمين.

وترتب على ذلك النظر إلى شخصية المعلم على أنها حالة متميزة وفريدة من نوعها، وأن المعلم يحتاج إلى عناية ورعاية خاصة ومختلفة عن غيره. وأصبحت عملية تطوير المعلم وتنمية قدراته العلمية والمهنية تتم من خلال جلسات مطولة ومتكررة بين المشرف والمعلم للوقوف على احتياجات المعلم وسبل تحقيقها وتتجلى هذه الممارسات الإشرافية في تطبيق الإشراف التربوي العيادي.

ثالثاً: الممارسات الإشرافية الجماعية المبنية على رأي المشرف التربوي وقناعاته:

لاحظ أصحاب هذا الاتجاه أن الإشراف التربوي العيادي بالغ كثيراً في قضية الفروق الفردية بين المعلمين، مما ترتب عليه زيادة كبيرة في عدد المشرفين التربويين. ورأى أصحاب هذا الاتجاه أن المعلمين يتشابهون في أمور، ويختلفون في أمور أخرى، فهم يتشابهون في كونهم مؤهلين تربوياً وعلمياً للعمل في أحد مجالات التدريس، لكنهم يختلفون في قدراتهم العقلية وإمكاناتهم واستعداداتهم للتعلم. وينظر هؤلاء إلى العملية التعليمية التعلمية على أنها عملية حل مشكلات واتصال وتفاعل إنساني. وأن التفاعل الإنساني بين أبناء البشر ذا ديناميكية، ويفرز مواقف متجددة، وعليه فإن عملية إعداد المعلم علمياً ومهنياً لا تكفي في مواجهة المواقف المتجددة والمتبدلة، التي تواجه المعلم خلال أدائه لعمله التربوي. كما يرى أصحاب هذا الاتجاه أن المعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يتعامل مع تلك المواقف الجديدة المتغيرة بكفاءة عالية. ويتمثل هذا الاتجاه في تطبيق الإشراف التربوي التطوري ميدانياً من خلال توزيع المعلمين إلى ثلاث فئات متجانسة من حيث مستوى القدرة على التفكير التجريدي. بعد تشخيص مستويات المعلمين حسب التفكير التجريدي، يتم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات، كل مجموعة يستخدم معها أسلوب إشرافي مناسب لتفكير المعلمين، وهذه الأساليب هي: المباشر، التشاركي، غير المباشر. إذ يستخدم الأسلوب المباشر مع المعلمين ذوي التفكير التجريدي المنخفض، ويستخدم الأسلوب التشاركي مع المعلمين ذوي التفكير التجريدي المتوسط، أما الأسلوب غير المباشر فيستخدم مع المعلمين ذوي التفكير التجريدي العالي.

رابعا: الممارسات الإشرافية الجماعية المبنية على اختيار المعلم وقناعته:

لوحظ أن المعلم يشعر بحساسية كبيرة نحو المشرف التربوي الذي يستخدم معه أساليب إشرافية ليست من خياره، وعادة يبدي المعلم عدم قبول، وضعف الاستجابة لمثل تلك الأساليب. وقد تبين أن اختيار المعلم للأسلوب الإشرافي المناسب له يؤدي إلى تحقيق النتائج التالية:

١) تفاعل المعلم الإيجابي مع الأسلوب المختار.

٢) تحمل المعلم جزءاً من مهمة الإشراف التربوي.

٣) المساهمة في تقليل عدد المشرفين التربويين.

ويضع أصحاب هذا الاتجاه أربعة أنواع من الإشراف التربوي، يختار المعلم منها ما يناسب قدراته وإمكاناته العلمية والمهنية، وهذه الأنواع هي: الإشراف العيادي، الإشراف التعاوني، الإشراف الإداري، إشراف الأقران.

نماذج حديثة في مجال الممارسات الإشرافية ميدانياً:

أولاً: خيارات وبدائل في عملية الممارسات الإشرافية[1]:

قامت سوليفان وجلانز (Sullivan and Glanz) عام ٢٠٠٠م بفحص بعض الخيارات المفيدة في عملية ممارسة الإشراف التربوي ميدانياً. وبالرغم من أن هذه الخيارات والبدائل مبنية أساساً على الممارسات الميدانية للإشراف التربوي، إلا أنها لم تغفل البعد النظري للعملية الإشرافية. وتتمثل البدائل والخيارات في الآتي:

١) إرشاد المعلم المبتدئ (أو قليل الخبرة).

٢) تدريب المعلم لزميله وتمكينه من الاستفادة من خبراته الميدانية.

٣) حقائب مهنية للإشراف التربوي المتنوع.

٤) تقويم الأقران (الزملاء).

٥) إجراء الأبحاث الميدانية (الإجرائية).

قامت سوليفان وجلانز بإجراء عدة دراسات وملاحظات ميدانية في عدد من مدارس ولايتي نيويورك ونيوجيرسي، بهدف فحص هذه الخيارات وتطويرها في مجال الإشراف التربوي وممارساته الميدانية. وجاءت النتائج مشجعة، وتدعو إلى الاستمرار في تطبيق الخيارات في العملية الإشرافية.

لاحظ الباحثون التربويون عدداً كبيراً من المشكلات المحيرة والمعقدة التي تتحدى الإشراف التربوي كحقل تطبيقي ونظري، ومن تلك التحديات: التضارب حول مفهوم الإشراف التربوي ومصطلحاته، الغموض الذي يكتنف دور الإشراف التربوي ووظائفه، خصوصية الإشراف التربوي واستقلاليته، تدني مستوى تقبل المعلمين لعملية الإشراف التربوي، الاعتماد أحياناً على نظريات تعرضت

(1) Sullivan, Susan, Glanz Jeffrey. Alternative approaches to supervision: Cases from the Field. J. of Curr. And supervision. Vol. 15, No. 3, Spring 2000. pp. 212-235.

للانتقادات اللاذعة. وبالرغم من أن هذه التحديات والمشكلات ليست جديدة، ويدركها الميدانيون والمنظرون التربويون في مجال الإشراف التربوي، إلا أن الموقف بلغ حد الخطورة، خاصة ونحن في بدايات قرن ميلادي جديد.

إن التغيرات الاجتماعية والسياسية والتقنية التي صاحبت دخول القرن الحادي والعشرين الميلادي هي قضايا مهمة في تعديل أساليب الإشراف التربوي، من حيث الفهم والإدراك والتطبيق الميداني. لقد فرض القرن الجديد على التربية مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين، والاعتراف باحتياجاتهم للمشاركة في العملية القيادية، كما فرض على التربية مقابلة احتياجات المعلمين ومساعدتهم في تهيئة المناخات المناسبة للتعاون فيما بينهم من أجل تحقيق مستويات تعليمية تعلمية أفضل.

تتطلب قيادة الإشراف التربوي في القرن الحادي والعشرين دعماً حقيقياً لمبادئ الفلسفة البنائية والمتمثلة فيما يلي: العلاقات التعاونية، المشاركة في صنع القرارات، الممارسة الفاعلة والإصغاء التأملي، والتوجيه الذاتي للمعلم.

وترى سوليفان وجلانز أن هذه الخيارات والبدائل في ممارسة العملية الإشرافية هي أكثر سعة وأرحب مجالاً من استخدام أساليب الإشراف التربوي المتنوع. وقد أشار الباحثان إلى أن وصف الخيارات الخمسة كان مبنياً على ملاحظاتهما ومقابلاتهما القيادات المدرسية، وتم جمع المعلومات والبيانات عن مشروع الخيارات من خلال: اللقاءات المباشرة بالمديرين، والزيارات الميدانية للمدارس، والمقابلات الشخصية، والاطلاع على الوثائق والنشرات والمطبوعات ذات العلاقة بالموضوع.

وفيما يلي عرض للخيارات الخمسة، مع وصف موجز:

١) **الخيار الأول: إرشاد المعلم المبتدئ (أو قليل الخبرة) ومساعدته:** لاحظ

مدير مدرسة ثانوية أن المعلمين الجدد أو غير المثبتين بعد على الوظيفة، يحتاجون إلى دعم ومساندة زملائهم من أصحاب الخبرة والمتميزين في أداء أعمالهم. ولاحظ كذلك أن عملية تقويم المعلم الجديد سوف يؤثر سلبا على عملية تعلمه وتدريبه واستفادته المهنية، فرأى المدير ضرورة استبعاد شبح التقويم في هذه المرحلة.

قبل الدخول في مناقشة سبل تنفيذ خيار إرشاد المعلم المبتدئ، يمكننا تعريف هذا الخيار على أنه عملية إجرائية لتحسين التعليم وتطويره، عن طريق قيام معلم ذي خبرة تربوية ثرية بتقديم المساعدة والدعم والمشورة لزميل له في ميدان التربية والتعليم. وتتم عملية المساعدة في أجواء تعاونية بعيدة عن التقييم وإصدار الأحكام. ويؤمل أن تقود العلاقة الإيجابية بين المعلم المرشد والمعلم المستفيد من الإرشاد إلى: التوجيه الذاتي، والاستقلالية المهنية، والإصغاء التأملي، والاستجابة الفاعلة للقضايا التربوية الميدانية. ويمكننا تحديد إجراءات تنفيذ خيار تقديم الإرشاد للمعلم المبتدئ على النحو التالي:

يقوم المشرف التربوي (أو مدير المدرسة) بتحديد المعلم المرشد، والمعلم المبتدئ، ثم يُطلب من المعلم المرشد إجراء لقاء مع المعلم صاحب الاحتياج، بهدف وضع خطة عمل مشتركة بين (الزميلين) الطرفين. وبعد مصادقة المشرف التربوي (أو مدير المدرسة) على الخطة، يبدأ المعلم المرشد في تنفيذ الخطة مع زميله المعلم المبتدئ. ثم يقدم المعلم المرشد تقارير نصف شهرية للمشرف التربوي حول سير العمل وفق الخطة الموضوعة. وقد دلت نتائج تطبيق هذا الخيار على أن المرشدين والمعلمين المبتدئين عبروا عن سعادتهم حيال هذا الخيار، لكونه أتاح لهم الفرصة

للتعاون البناء، وتحمل مسؤولية تطوير أنفسهم ذاتياً، والمشاركة الإيجابية في عملية الإشراف التربوي، وكان له أثر إيجابي في رفع الثقة بالنفس، وتطوير أداء المعلمين وممارساتهم التربوية.

٢) **الخيار الثاني: التدريب المتبادل بين المعلمين:** حين يقوم أحد المعلمين بملاحظة تدريس زميل له في المدرسة، فإنه – في هذه الحالة – يعتبر إنساناً متدرباً، ينشد الفائدة من زميله، أما المعلم الذي يقوم بعملية التدريس فيعتبر مدرباً. وتتم عملية التدوير بين المعلمين، فيصبح الملاحظ معلماً والمعلم ملاحظاً. وبعبارة أخرى يصبح المدرب متدرباً، والمتدرب مدرباً. بعد ذلك، تعقد لقاءات منتظمة نصف شهرية بين جماعة المعلمين الزملاء، بغرض المشاركة في تعميم الخبرات المفيدة بينهم، وتقديم تغذية راجعة موضوعية حول الممارسات التربوية للتخلص من السلبيات وتعزيز الإيجابيات ورسم الخطط المشتركة، من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها.

يمثل مفهوم التدريب المتبادل بين المعلمين (تدريب الزملاء) أحد المفاهيم الحديثة، وقد شق طريقه للميدان في الثمانينات ميلادية من القرن العشرين. ويندرج تحته أشكال وصيغ مختلفة منها: مساعدة الزملاء، تدريب الأقران، التدريب الفني، التدريب المعرفي، إشراف الزملاء. وتهدف هذه الأشكال والصيغ المختلفة إلى التأكيد على التعاون بين المعلمين في تحمل مسؤولية تطوير التعليم وتحسينه، في جو تسوده المحبة والأخوة والتحرر من عملية التقييم وإصدار الأحكام.

ويعرّف خيار التدريب المتبادل (تدريب الزملاء) على أنه مساعدة المعلم زميله أو زملاءه، من أجل تحسين عملية التدريس، واكتساب المهارات المطلوبة في توظيف المعرفة الجديدة في خدمة العملية التعليمية

التعلمية. ويعرف أيضاً على أنه سلسلة من اللقاءات المنتظمة التي تضم اثنين أو أكثر من المعلمين الزملاء، بهدف حل بعض المشكلات التربوية عن طريق الخطوات التالية: التخطيط، الملاحظة، التغذية الراجعة، والتفكير الإبداعي لتطوير مهارات محددة.

ويرى المتحمسون لخيار التدريب المتبادل بين المعلمين أنه يمثل القلب النابض لعملية التطوير المهني للمعلمين لكونه يتضمن أسس القيادات الإشرافية والمتمثلة في الآتي: العلاقات الإيجابية المتبادلة، المشاركة في صنع القرار، الإصغاء التأملي، والاستجابة الفعالة لما يحدث في ميدان التربية والتعليم، والتوجيه الذاتي للمعلم.

٣) **الخيار الثالث: حقائق مهنية لإشراف تربوي متنوع:** واجهت مديرة مدرسة ابتدائية أمريكية مشكلة ضعف التحصيل الدراسي لدى بعض الطلبة قياسا بالمتوسط القومي الأمريكي العام. وواجهت مشكلة أخرى تتمثل في عدم قناعة عدد من أولياء الأمور والمعلمين بمبدأ "المتعلم محور العملية التعليمية".

بدأت مديرة المدرسة محاولات جادة في تغيير وضع المدرسة، والارتقاء بها إلى الأفضل، من خلال تكثيف الزيارات الصفية للمعلمين واللقاءات اليومية لمناقشة أوضاع المدرسة. وتوصلت المديرة إلى تحديد المشكلة بدقة، ووقفت على نقاط القوة ونواحي الضعف في مدرستها. وفي نهاية العام الدراسي، استطاعت المديرة تحديد احتياجات المعلمين في مجال المناهج الدراسية، ومجالات اهتمام كل معلم على حدة. وتمكنت المديرة من انتقاء عشرة معلمين للمشاركة في تنفيذ برنامج أطلق عليه حقائب مهنية لإشراف تربوي متنوع، وتركت الباب مفتوحاً لمن يريد المشاركة في

البرنامج من المعلمين الآخرين. وسرعان ما انضم عدد من المعلمين طواعية للبرنامج، وتزايد إقبال المعلمين على برنامج الحقائب المهنية.

ما المقصود بالحقائب المهنية في مجال الإشراف التربوي؟ يقصد بها عدة أمور، وتسعى إلى تحقيق عدة أهداف، ويمكن أن ينظر إليها على أنها مستودع معلومات لمجالات متعددة. فإلى جانب كونها تحوي معلومات موثقة في مجال تطوير الممارسات الإبداعية والفعالة، فإنها تعد وسيلة أساسية لتنمية المعلم مهنياً، من خلال فحص المعلم لمشاعره، ومشاركة المعلم لزملائه في المناقشات والمكاتبات. ومع أن الحقائب المهنية متنوعة ومختلفة، إلا أنها جميعاً تحتوي على مصادر ومراجع مهمة للمعلم مثل: مقالات وأبحاث مهنية، ومقترحات عملية. وتستخدم الحقائب المهنية في دعم وإثراء العلاقات في عمليتي الإرشاد والتدريب. وتشتمل الحقائب المهنية للإشراف المتنوع على جميع العناصر المهمة لتحسين عملية التدريس الصفي والمتمثلة في: العلاقات الإيجابية المتبادلة في ورش العمل والنواتج النهائية، والمشاركة في اتخاذ القرار في اختيار مجالات العمل، والاستجابة الفاعلة للميدان.

٤) **الخيار الرابع: تقويم الأقران:** نشأت فكرة تقويم الأقران أو الزملاء من المعلمين، وانتشرت في المدارس الصغيرة. ونتيجة لقلة عدد الإداريين في بعض المدارس، برزت حاجة مدير المدرسة إلى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في بعض مسؤولياته. ويهدف خيار تقويم الأقران إلى أن تتاح الفرصة أمام المعلمين لتبادل الأفكار، والتعلم من بعضهم البعض، وأن يتعاونوا جميعاً لبلوغ أهدافهم المهنية. ويتكون فريق العمل من ثلاثة أو أربعة معلمين، يمثلون تخصصين على الأقل، على أن يكون أحد أفراد

الفريق من أصحاب الخبرة، وأن يلقى الفريق دعم المدرسة وتأييدها، وأن تتم اللقاءات بين أفراد الفريق بشكل منتظم. بعد تحديد الأهداف المنتخبة، يبدأ أعضاء الفريق في الزيارة الصفية المتبادلة، وكتابة تقارير حول الملاحظات التي تعكس الأهداف الخاصة بالمعلم. ويقدم فريق المعلمين تغذية راجعة مكتوبة حول التقويم الذاتي، واكتمال الحقيبة التدريسية، والاستعداد للعرض قبل مناقشة تقويم فريق العمل من الأقران. وقد أشارت بعض التطبيقات إلى ضرورة قيام المعلم المبتدئ (الأقل خبرة) بتقويم نفسه بنفسه مرتين في العام الدراسي على الأقل، في حين يقوم المعلم القدير (الأكثر خبرة) بالتقويم الذاتي مرة واحدة في نهاية كل عام دراسي. وتتراوح عملية التقويم في مداها: من مناقشة النمو المهني، إلى التعبير عن الإحباطات والسلبيات، ومن النظر إلى وحدة واحدة خاصة بالمقرر، إلى المقارنة بين عدد من الوحدات أو المقررات الدراسية، ومن التركيز على محتوى المادة العلمية، إلى فحص المهارات الضرورية لعملية التدريس.

يشترط على المعلم المرشح لفريق العمل تجهيز حقيبة، تتوافر فيها العناصر الأساسية التالية:

- الغايات والأهداف المراد تحقيقها خلال عام دراسي كامل.
- التقويم الذاتي للمعلم.
- تقويم الأقران من المعلمين.
- التقويم الإداري.
- تقويم ثلثي الطلبة في كل فصل دراسي.
- تقديم أي عمل مهني من اختيار المرشح.
- إعادة النظر في التقويم النهائي.

وفي ضوء ذلك، يتوقع أن تتحسن ممارسة عملية الإشراف التربوي.

٥) الخيار الخامس: **البحث الميداني الإجرائي:** يعد البحث الإجرائي أحد أنواع الأبحاث التطبيقية التي انبثقت كطريقة عامة تلزم المربين بالتفكير الجاد حول ما يقومون به من ممارسات تربوية ميدانية، من أجل تحقيق فهم أفضل لأعمالهم وأدوارهم التربوية، وحل بعض المشكلات الميدانية التي تواجههم.

يمر البحث الإجرائي أثناء تطبيقه ميدانياً بسلسلة من الخطوات الأساسية التالية: اختيار المشكلة، جمع المعلومات والبيانات، تحليل البيانات وتفسيرها، ثم يتم اتخاذ القرار المناسب. ويلجأ بعض الباحثين إلى تقديم تقرير في نهاية العام الدراسي، يُبين فيه أهمية مشروع البحث للأفراد.

ويسعى البحث الإجرائي إلى تحقيق هدفين أساسين في مجال الإشراف التربوي هما: التوجيه (الإشراف) الذاتي، والاستقلال المهني، حيث يصبح المعلم قادراً على توجيه نفسه ذاتياً، وأن يبني شخصيته المستقلة. وقد دلت نتائج الدراسات على أن بناء شخصية الطالب، وتحسين مستوى تحصيله الدراسي، يعتمد بدرجة كبيرة على نوعية المعلمين والمربين، ومستوى نموهم المهني أثناء الخدمة في مجال التربية والتعليم.

خلاصة:

استطاعت هذه الخيارات الخمسة أن تلفت أنظار العاملين والمهتمين بالإشراف التربوي إلى أهمية تطبيقها للتغلب على الممارسات الإشرافية التقليدية. وتسعى هذه الخيارات إلى تحقيق التوجيه (الإشراف) الذاتي، والاستقلالية المهنية للمعلم، من خلال علاقات إيجابية متبادلة، المشاركة في صنع القرارات، الإصغاء التأملي، والاستجابة الفاعلة للميدان.

إن طرح هذه الخيارات في ممارسة العملية الإشرافية يتمشى مع روح العصر وعالم القرن الحادي والعشرين، لأن الإشراف التربوي الحديث يتجه بقوة إلى التأكيد على الفكر (الديموقراطي) الشوري. كما أنها تسهم في دفع القيادات

التربوية إلى توظيف أفكارهم ومهاراتهم وقيمهم في خدمة العملية التعليمية التعلمية عن طريق العلاقات المتبادلة والمشاركة الفاعلة للمعلمين أثناء أدائهم لأدوارهم المنوطة بهم.

ثانياً: نظام (نموذج) فكري لتطوير الممارسات الإشرافية:

أكد التقرير القومي الأمريكي الخاص بنوعية التربية وجودة التعليم على ضرورة الاهتمام بالتطوير المهني، وإنشاء سلم وظيفي جديد للمعلمين، فأصبحت عملية البحث عن نظم (نماذج) فكرية للإشراف التربوي وتطويره أمراً ملحاً. وقد استطاع الباحثان فسلر وبورك[1] (Fessler and Burke) أن يضعا نظاماً (نموذجاً) تطويرياً للإشراف التربوي، يتكون من خمسة عناصر رئيسية، هي كما يلي:

١) الأداء الفعلي للمعلم: يتمثل الأداء في سلوك المعلم وأفعاله التي يبديها أثناء تفاعله مع تلامذته، أو الأعمال والأنشطة ذات العلاقة بالتلاميذ.

٢) إدراك المعلم الذاتي لأدائه: يتمثل هذا في نظرة المعلم لأدائه.

٣) توقعات المعلم عن أدائه: تتمثل في نظرة المعلم المثالية لنفسه، أو تصوره للأنماط السلوكية المرغوبة في الأداء المهني.

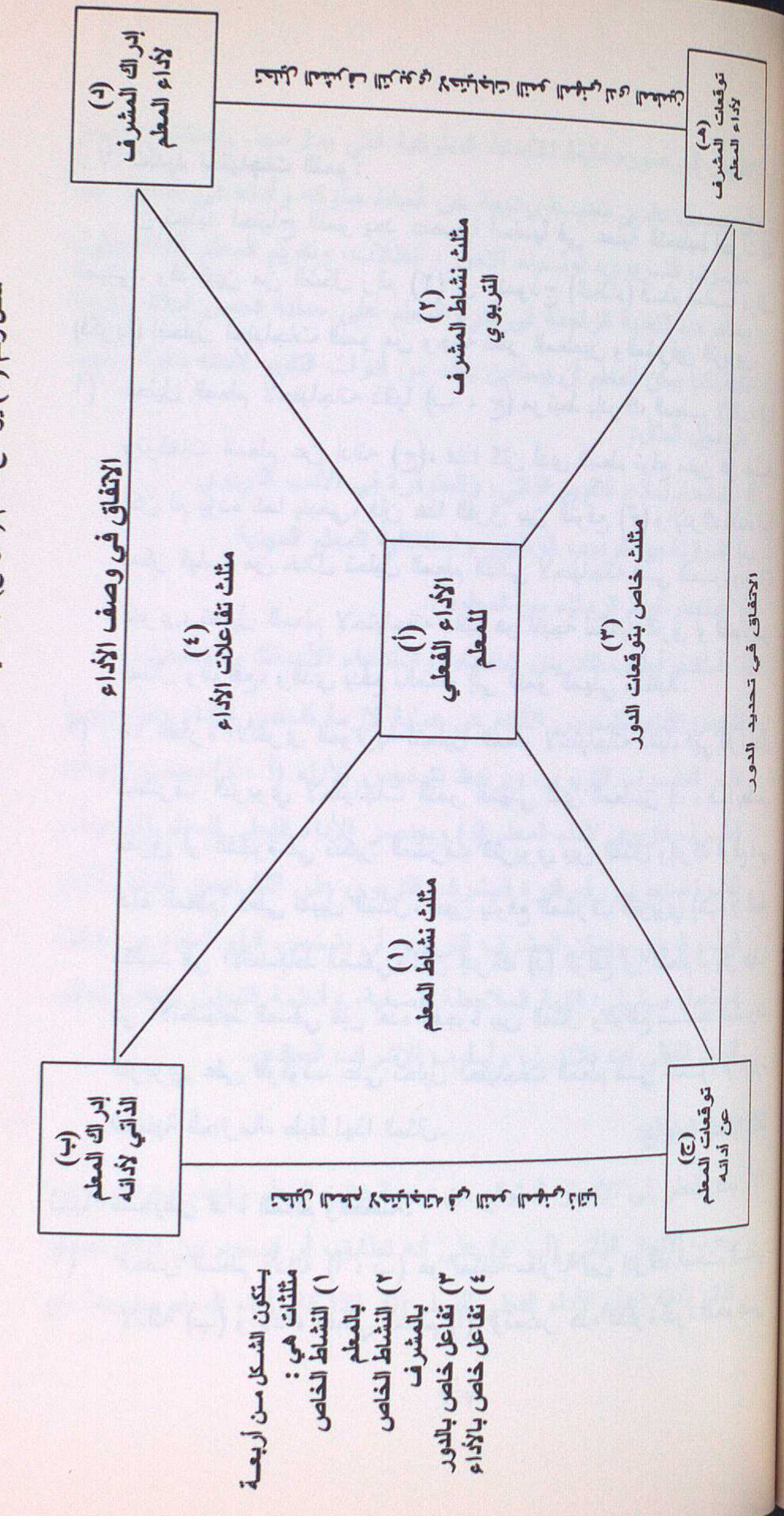
٤) إدراك المشرف التربوي لأداء المعلم: يتمثل في نظرة المشرف التربوي لأداء المعلم في عملية التدريس، وتفاعله مع تلاميذه داخل حجرة الصف.

٥) توقعات المشرف التربوي لأداء المعلم: تتمثل في نظرة المشرف التربوي المثالية لأداء المعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه العناصر الخمسة المكونة لنظام تطوير الإشراف التربوي على المعلمين متفاعلة فيما بينها ومتداخلة. والشكل التالي يوضح العناصر الخمسة الرئيسية لنموذج تطوير الإشراف التربوي وتفاعلاتها المتشعبة.

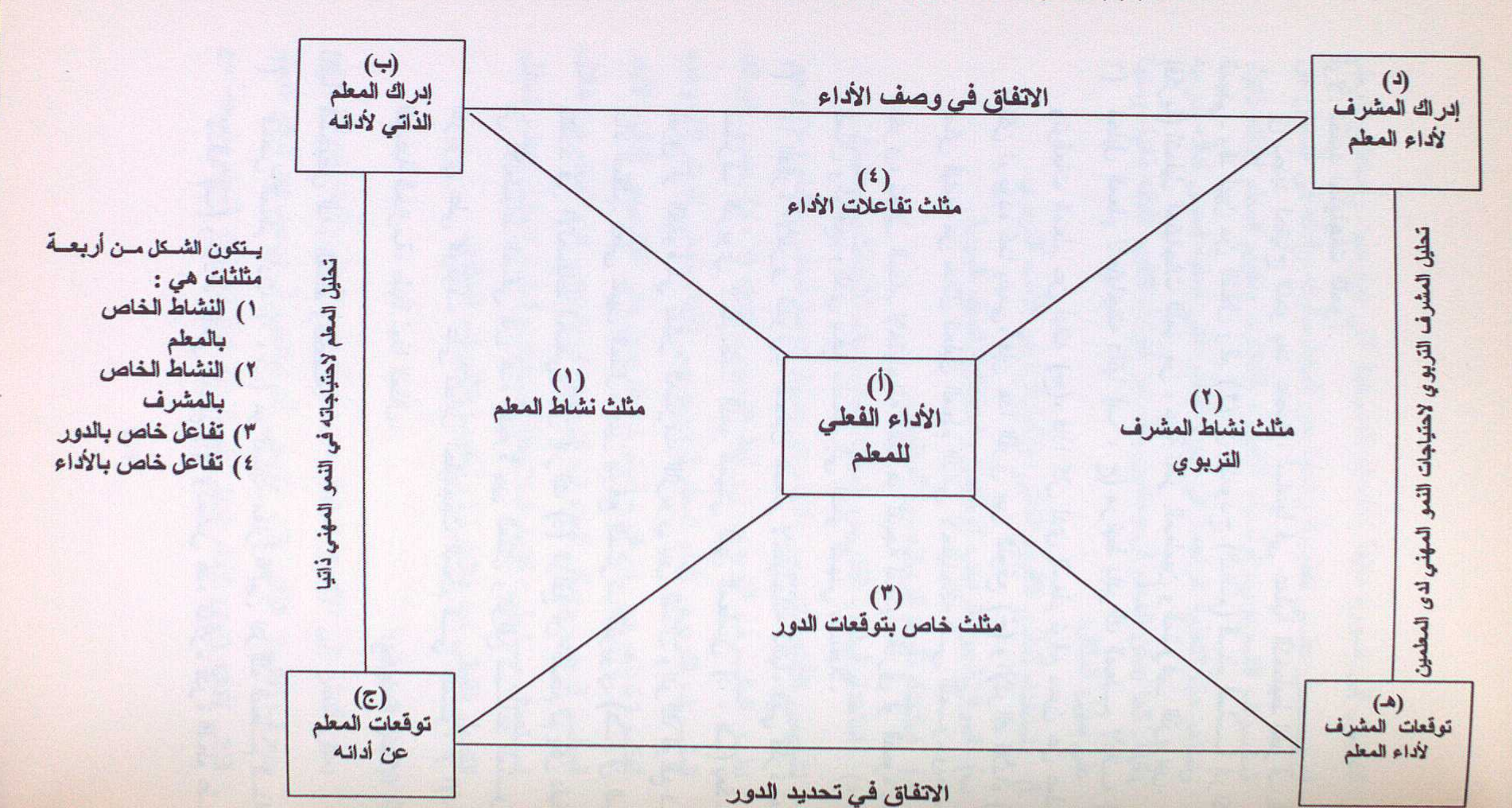
---

(1) Fessler, R., and Burke, P.J. Systematic Appraisal of Teacher Performance: A conceptual supervision-staff Development Model. J. of Curr. And Supervision. V. 2, No 4. Summer 1987, pp. 381-389.



شكل رقم (٢) يوضح نظام (نموذج) إدراكي لتطوير الإشراف التربوي وأداء المعلمين

شكل رقم (٢) يوضح نظام (نموذج) إدراكي لتطوير الإشراف التربوي وأداء المعلمين



أولاً: تحديد احتياجات النمو:

إن تحديد احتياج النمو يعد عنصراً أساسياً في عملية التخطيط لخبرات النمو المهني. وقد تبين من الشكل رقم (٢) أن النموذج (النظام) قدّم أساساً إدراكياً (فكرياً) لتحليل احتياجات النمو من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

١) تحليل المعلم لاحتياجاته ذاتياً (ب ، ج) مرتبط بإدراك المعلم لأدائه (ب) وتوقعات المعلم عن أدائه (ج)، فإذا كان لدى المعلم توقع معين عن عمله، لكن لم يؤده كما ينبغي، فإن هذا الفرق بين التوقع (ج) والإدراك للأداء (ب) يمكن قياسه من خلال تحليل المعلم الذاتي لاحتياجاته في النمو. وبعبارة أخرى، تحليل المعلم لاحتياجاته ذاتياً هو نتيجة لتحديد الفرق أو الفجوة بين المثال والواقع، والذي يدفع بالمعلم إلى النمو المهني مستقبلاً.

٢) أما الفكرة الأخرى الموازية لتحليل المعلم لاحتياجاته ذاتياً، فهي فكرة تحليل المشرف التربوي لاحتياجات النمو المهني لدى المعلمين (د ، هـ) يعكس الفرق أو الفجوة في تفكير المشرف التربوي بين المثال وإدراك الواقع في أداء المعلم. فعلى سبيل المثال، حين يتوقع المشرف التربوي (هـ) أن المعلم متشدد في الانضباط الصفي، لكن إدراك (د) الواقع أن المعلم لم يكن دقيقاً في الانضباط الصفي فإن هذه الفجوة بين المثال والواقع تساعد المشرف التربوي على الوقوف على تحليل احتياجات المعلم في النمو، أو الإدارة الصفية الحازمة، طبقاً لهذا المثال.

ثانياً: تشخيص أداء المعلم وفحصه:

١) فحص المعلم لأدائه (أ ، ب) هو بمثابة مقارنة بين إدراك المعلم الذاتي لأدائه (ب) والأداء الفعلي للمعلم (أ). وتعكس هذه الفكرة قدرة المعلم على

التوصل إلى صورة دقيقة للأنماط السلوكية التي يمارسها. ويستطيع المعلم أن يحصل على تغذية راجعة عن أنماط سلوكه وأدائه في الميدان من المشرف التربوي، أولياء الأمور، الطلاب، وتقويم المعلم لأدائه ذاتياً، وتساهم هذه التغذية الراجعة في قدرة المعلم على عملية فحص أدائه بدرجة دقيقة، كما يمكن للمعلم أن يستعين بعدد من أدوات التقييم لأدائه ذاتياً، ومنها على سبيل المثال:

أ) استخدام نماذج التقويم الذاتي، والمتوفرة في الأدب التربوي.

ب) الموازنة بين الواجب الوظيفي واستقلالية المعلم المهنية.

ج) استخدام تقويم الزملاء من المعلمين.

د) استخدام أسلوب التدريس المصغر واستدعاء الأحداث والعمليات.

٢) **تشخيص الأداء:** تشخيص الأداء هو عملية لازمة لفحص الأداء ومن وجهة نظر المشرف التربوي. ويرتبط تشخيص الأداء (أ ، د) بعنصر إدراك المشرف التربوي لأداء المعلم (د) وبعنصر الأداء الفعلي للمعلم (أ). وهذه الفكرة تساهم في رفع قدرة المشرف التربوي على التشخيص الدقيق لأداء المعلم المهني. ويمكن للمشرف التربوي أن يشخص أداء المعلم من خلال استعمال ما يلي: قائمة الملاحظة الصفية، وأنظمة التحليل كنظام تحليل التفاعل اللفظي عند فلاندرز، وأسلوب الإشراف العيادي.

ثالثاً: الإنجاز المتوقع:

١) يمكن النظر إلى الإنجاز المتوقع من وجهة نظر المعلم والمشرف التربوي. ويعرف الإنجاز الذاتي (أ ، ج) على أنه تطابق، أو انسجام بين توقع المعلم الذاتي لأدائه (ج) والأداء الفعلي للمعلم (أ). فإذا كان أداء المعلم منسجماً مع

توقعاته الذاتية فإن إنجاز المعلم الشخصي سيكون عالياً. وفي حالة عدم الارتباط بين أداء المعلم الفعلي وتوقعاته الذاتية فإنه من المحتمل أن يكون إنجاز المعلم الذاتي ضعيفاً.

٢) الإنجاز المتوقع للدور: يرجع الإنجاز المتوقع للدور (أ ، هـ) إلى العلاقة بين توقع المشرف التربوي لأداء المعلم (هـ) والأداء الفعلي للمعلم (أ). فإذا تحققت توقعات المشرف التربوي، فإن الإنجاز المتوقع للدور سوف يكون عالياً. وعند انخفاض الأداء سوف ينتج عنه تدنٍ في الإنجاز المتوقع للدور. ويمكننا هنا أن نسوق المثال التالي: إذا توقع المشرف التربوي أن المعلم سوف يصوغ خطة درسه بشكل جيد ومفصل، وتحقق هذا التوقع فعلاً، فإن تلك النتيجة تعد إنجازاً عالياً للدور المتوقع. أما إذا لم يصغ المعلم خطة درسه بشكل جيد ومفصل، فإن توقع المشرف التربوي لم يتحقق.

رابعاً: الاتفاق بين المشرف التربوي والمعلم:

١) الاتفاق في وصف الأداء (ب ، د) يتمثل في العلاقة بين إدراك المعلم الذاتي لأدائه (ب) وإدراك المشرف التربوي لأداء المعلم (د). إن درجة الاتفاق تتحدد في ضوء التقارب في وجهات النظر بين المعلم والمشرف التربوي الخاصة بالأداء الفعلي للمعلم. فإذا اتفق المشرف التربوي والمعلم – مثلاً – على أن المعلم يعاني من مشكلة إدارة الصف وضبطه، فإن درجة الاتفاق في وصف الأداء تعد عالية، ويمثل هذا الإدراك العام خطوة أولية مهمة في تقدير احتياجات النمو المهني للمعلم.

إن انخفاض معدل الاتفاق في وصف أداء المعلم يمكن أن يعزى إلى عدم دقة أحد الأطراف (المعلم أو المشرف التربوي) في تحديد أداء المعلم

الحقيقي. ويمكن التغلب على هذه المشكلة باستخدام واحد أو أكثر من أساليب الاتصال المفتوحة، التي تجمع المعلم من جهة، والمشرف التربوي من جهة أخرى، ومن هذه الأساليب أو الستراتيجيات ما يلي:

أ) تبادل وجهات النظر بين المشرف التربوي والمعلم، من خلال عدد من اللقاءات والمناقشات والمداولات الإشرافية.

ب) تحديد واستعمال التغذية الراجعة المناسبة أثناء المداولات والحوارات.

ج) تطوير مهارات الإصغاء الفعالة.

د) التدريب على ممارسة أسلوب حل المشكلات، والابتعاد عن قضية الخاسر والمنتصر.

ه) البدء بتناول القضايا البسيطة أولاً، ثم التدرج في تناول القضايا الأكثر صعوبة.

و) ينبغي أن يخضع المشرفون التربويون ذوو التفكير التجريدي المتوسط والمنخفض إلى تدريب مكثف.

٢) الاتفاق في تحديد الدور (ج ، هـ) يعكس العلاقة بين توقعات المعلم عن أدائه (ج)، وتوقعات المشرف التربوي لأداء المعلم (هـ). إن عملية الاتفاق هذه تثير قضية فلسفية معقدة لم تلق الحل النهائي، وتتلخص في السؤال التالي: ما هو التدريس الجيد؟ وعلى العموم، إذا تطابقت وجهتا نظر المعلم والمشرف التربوي في توقعاتهما حول أداء المعلم، فإن الاتفاق على تحديد الدور سيكون عالياً. أما في حالة حدوث صراع بين توقعات المشرف التربوي والمعلم، فإن ذلك يعزى إلى وجود ضعف في الاتفاق على تحديد الدور.

العناصر المتفاعلة ضمن إطار نظام تطوير الإشراف التربوي:

يحتوي نظام تطوير الإشراف (شكل رقم ٢) عدداً من العناصر المتفاعلة فيما بينها، من أجل تطوير النمو المهني. كما أن هذا النظام يشتمل على أربع مساحات، كل مساحة عبارة عن مثلث، وتشكل هذه المثلثات الأربعة عدداً من العناصر المهمة في عمليات الإشراف التربوي وتطوير المعلمين، والمثلثات الأربعة هي كما يلي:

١) مثلث النشاط الخاص بالمعلم: والعناصر الرئيسة الممثلة لهذا المثلث هي: أ، ب ، ج (انظر شكل رقم ٢)، وينصب تركيز هذا المثلث على تقدير احتياجات المعلمين وتطويرها أثناء الخدمة.

٢) مثلث النشاط الخاص بالمشرف التربوي: والعناصر الرئيسة الممثلة لهذا المثلث هي: أ ، د ، هـ ، وينصب تركيز هذا المثلث على تشخيص المشرف التربوي لأداء المعلم، وتحليل احتياجات النمو لدى المعلم، وتحقيق الدور المتوقع.

٣) مثلث تفاعلات الدور: والعناصر الرئيسة الممثلة لهذا المثلث هي: أ ، ج ، هـ ، وينصب تركيز هذا المثلث على التفاعلات بين المشرف التربوي والمعلم الخاصة بتوقعاتهما حول أداء المعلم.

٤) مثلث تفاعلات الأداء: والعناصر الرئيسة الممثلة لهذا المثلث هي: أ ، ب ، د، وينصب تركيز هذا المثلث على التفاعلات بين المشرف التربوي والمعلم فيما يختص بأداء المعلم.

الخلاصة:

تبين من استعراض نظام الإشراف وأداء المعلمين أن هناك العديد من الأفكار المهمة للعملية الإشرافية وتحسين مستوى أداء المعلمين. ويقدم هذا النظام

إطاراً فكرياً للباحثين ولرجال الميدان. حيث يمكن أن يستخدم رجال الميدان هذا النظام في وضع خطة إشرافية منظمة، بقصد تحسين أداء الإشراف التربوي، كما يمكن للعاملين الميدانيين بناء برنامج متكامل لتطوير المعلمين أثناء الخدمة. وقد يساهم هذا النظام أيضاً في تحديد المشكلات، ووضع الستراتيجيات المناسبة للتغلب عليها من أجل تحسين مهنة التعليم. كما يمكن للباحثين استخدام هذا النظام في تحليل واختبار الفرضيات، بهدف تحسين النمو المهني لدى العاملين في ميدان التربية والتعليم.

ثالثاً: مزاوجة بين أنماط الإشراف العيادي ووظائف العقل البشري، كاتجاه حديث في ممارسة الإشراف التربوي[1]:

يمتد تاريخ الإشراف العيادي إلى عقد الستينات من القرن الميلادي الماضي، عندما قام موريس كوجان وروبرت غولدهامر (Morris and Goldhammer) من جامعة هارفرد الأمريكية بتطبيق أفكارهما ميدانياً. واتسع العمل بالإشراف العيادي، وامتد إلى جامعة بيتسبرج. ومنذ بواكير تطبيق الإشراف العيادي والمختصون والمهتمون في مجال الإشراف التربوي مختلفون في كيفية التطبيق، وفي عدد مراحل الإشراف العيادي ونوعيتها.

وهنا يلخص لنا باجاك مراحل الإشراف العيادي وأشكاله، مع التركيز على البعد النفسي للإشراف العيادي الذي له فضل في فهم الطبيعة الإنسانية للمعلمين. ويرى باجاك أن الإشراف العيادي يمارس بأربعة أنماط (أربع عائلات)، وهي على النحو التالي:

١) نمط الإشراف العيادي التقليدي: يؤكد هذا النمط في ممارسته ميدانياً على

(1) Pajak, Edward. Clinical Supervidion and Psychological Functions: A New Direction for theory and practice. J. of Curr. And Supervision. V. 17, No. 3, Spring 2002. pp. 189-205.

علاقة الزمالة بين المشرف التربوي والمعلم، بما ينعكس إيجاباً على تنمية المعلم وتطوير أساليبه التدريسية.

٢) نمط الإشراف العيادي الإنساني: يؤكد هذا النمط على أهمية العلاقات الإنسانية بين المشرف التربوي والمعلم في تطوير العملية التدريسية، ودور المشرف التربوي هنا هو مساعدة المعلم على فهم وإدراك البعد الفني في العملية التعليمية.

٣) نمط الإشراف العيادي الفني: يؤكد هذا النمط على أهمية استخدام التقنيات في مجال ملاحظة التدريس، وتقديم التغذية الراجعة لتثبيت السلوك الفعال، والتخلص من الأنماط السلوكية غير الفعالة.

٤) نمط الإشراف التربوي التطويري: يُعنى هذا النمط بالفروق الفردية والاجتماعية والثقافية للعاملين في حقل التربية والتعليم. ويتلخص دور المشرف التربوي هنا في الأمور التالية: تشجيع المعلمين على التعاون المثمر فيما بينهم، وعلى التنمية المهنية، واكتشاف أساليب وطرق للممارسات الميدانية، وتعزيز مبدأ العدالة والإنصاف في اتخاذ القرارات.

ويرى الباحث باجاك، صاحب هذا الاتجاه الحديث في الإشراف التربوي، أنه بإمكان المشرف التربوي اختيار النمط الإشرافي المناسب له، أو للموقف التعليمي من خلال الاطلاع على أعمال عالم النفس كارل جونج (Carl G. Jung)، حيث أن الأفكار المشتقة من أعمال جونج يمكن أن تقدم تصوراً جديداً للعاملين في مجال الإشراف التربوي. ويمكن تلخيص أفكار جونج على النحو التالي:

حدد جونج العمليات (الوظائف) التي يقوم بها العقل البشري في مجالي الشعور وعدم الشعور، أو الوعي وعدم الوعي. وحيث يفترض جونج أن العقل الإنساني يقوم بأربع عمليات أو وظائف نفسية بغض النظر عن مستوى إدراكه.

وحدد جونج وظائف العقل الإنساني الأربع على النحو التالي: الوظيفة الحدسية، الوظيفة الحسية، وظيفة التفكير، ووظيفة الشعور. وتقوم وظيفتا الحدس والحس بمهمة جمع المعلومات والبيانات حول الحقيقة المدركة أو الملاحظة. وتقوم وظيفتا التفكير والشعور بدور التقييم وإصدار الحكم على الحقائق المدركة. وعمليتا جمع المعلومات وإصدار الحكم، وتقويم الحقائق الملاحظة والمدركة هما أساس عمل الإشراف التربوي العيادي. علماً بأن أفكار الباحث جونج تم تطبيقها بطرق موضوعية في مجالات تربوية عديدة مثل: أساليب التعلم، القيادة التربوية، أساليب تنظيم العمل المدرسي، وغيرها فيما يتعلق بفهم الممارسات الصفية والمدرسية. ويرى الباحث أن تطبيقات أفكار جونج في مجال الإشراف العيادي قد تسهم في إثراء البيئة التعليمية. وفي السطور التالية يبين الباحث كيفية تطبيق نموذج جونج في مجال الإشراف العيادي:

١) يرى جونج أن الإنسان الذي يعتمد على عملية الحدس في جمع البيانات والمعلومات لإدراك الحقيقة يفضل اكتشاف ومناقشة الأفكار والنظريات، ووضع الاحتمالات الصعبة، والبحث عن الجديد. وهذا النوع من البشر يسأمون بسرعة من تفاصيل المعلومات والحقائق التي لا تمت للموضوع بصلة، إلا أنهم يميلون إلى التفكير والاتصال والتعامل بعفوية ويتجنبون التفاصيل.

٢) إن الأفراد الذين يعتمدون على المدركات الحسية في جمع المعلومات وإدراك الحقيقة ينزعون إلى التركيز على الواقع، والمحسوسات، والحقائق المادية. وهؤلاء الناس يبدون اهتماماً بالحقائق والبيانات والمعلومات أكبر من العناية بالتنظير والفكر التجريدي.

٣) إن الأفراد الذين يغلبون التفكير على المشاعر والأحاسيس، أو العقل على

العاطفة عند اتخاذ القرارات في الواقع يفضلون استخدام الشواهد والأدلة، والتحليل، والمنطق. كما أنهم يبدون اهتماماً بالأمور العقلانية وبالعقل أكثر من التعبير عن العواطف، والانفعالات، والقيم. وهؤلاء يتعاملون مع الآخرين بأسلوب منظم ومباشر، وينظرون للأمور على أنها علاقة بين سبب ونتيجة.

٤) إن الأفراد الذين يستخدمون المشاعر والأحاسيس عند اتخاذ القرارات يركزون على العاطفة، والحنان، والإقناع، ويراعون النظام القيمي للمجتمع في جميع قراراتهم. ويبدي هؤلاء اهتماماً بالإنسان، والانفعالات، والتآلف والانسجام أكثر من الاهتمام بالمنطق، والتحليل. ويتعامل هؤلاء مع الآخرين بالتعبير عن مشاعرهم من زاوية راضٍ أو غير راضٍ، جيد أو غير جيد، وصح أو خطأ.

المزاوجة بين وظائف العقل الرئيسية وأنماط الإشراف التربوي:

بعد أن حدد جونج أربع وظائف أساسية للعقل الإنساني أثناء تعامله مع المواقف المختلفة والوظائف هي: الوظيفة الحدسية، الوظيفة الحسية، وظيفة التفكير، وظيفة المشاعر والأحاسيس. يرى جونج أن الإنسان يستخدم أكثر من وظيفة، وفي الحقيقة يتم التركيز على وظيفتين من وظائف العقل. وبالرغم من أن معظم الناس يستخدمون جميع وظائف العقل (حدس، حواس، تفكير، ومشاعر) إلا أنهم يميلون إلى التركيز على وظيفتين أساسيتين من وظائف العقل. وهنا قسم جونج الناس إلى أربع فئات عند تعاملهم مع المواقف واتخاذ القرارات، وهذه الفئات الأربع هي:

١) الفئة الأولى: يتسم سلوكها العام بأنه مزيج وظيفتي الحدس + التفكير (Intuitive-Thinking) N-T. وهذه الفئة تهتم كثيراً بتحقيق الكفاية المهنية،

وتركز على المستقبل، والأفكار، والاحتمالات والفرضيات. وتسترشد هذه الفئة بالأفكار النظرية والعمل على اختبار الفرضيات. ويرى باجك أن أنسب نمط إشرافي لهذه الفئة من الناس هو الإشراف العيادي التقليدي الذي يمثله كل من: غولدهمر وكوجان.

٢) الفئة الثانية: يتسم سلوكها العام بأنه مزيج وظيفتي الحواس + المشاعر (Sensory-Feeling) S-F. وهؤلاء الذين يتميزون باستخدام الحواس والمشاعر عند تعاملهم مع الآخرين يريدون في حقيقة الأمر مساعدة الآخرين. ويركزون جُلّ جهدهم على الزمن الحاضر والحقائق، من أجل العناية والاهتمام بالآخرين. ويريد هؤلاء تقديم الدعم والتأييد للآخرين، عن طريق تقديم الخدمات. وتسعى هذه الفئة من الناس إلى مقابلة احتياجات المستفيدين. ويرى باجك أن أنسب نمط إشرافي لهذه الفئة هو النمط الإنساني الذي يمثله كل من: بلومبرج وايسنر (Blumberg and Eisner).

٣) الفئة الثالثة: يتسم سلوكها العام بأنه مزيج وظيفتي الحواس + التفكير (Sensory-Thinking) S-T. ويميل هؤلاء بشكل كبير إلى بلوغ الكفاءة في العمل، ويركزون على الزمن الحاضر والحقائق وخدمة الواقع. ويفضل هؤلاء اتباع السياسات والإجراءات المعتمدة رسمياً، ويعتقدون أن عملهم وعمل الآخرين يمكن تحقيقه بالاعتماد على عمليات وأسس محددة وواضحة. ويحرص هؤلاء على بلوغ النتائج، وينزعجون جداً عندما تؤدى الأعمال بشكل غير صحيح. ويرى باجك أن أنسب نمط إشرافي لهذه الفئة هو النمط الفني الذي يمثله كل من: اجيسون، جال، هونتر (Acheson, Gall & Hunter).

٤) الفئة الرابعة: يتسم سلوكها العام بأنه مزيج وظيفتي الحدس + المشاعر (Intuitive-Feeling) N-F. بالإضافة إلى كون هؤلاء يبحثون عن كيفية تعزيز

الآخرين ودعمهم، فهم يولون عناية فائقة بالمستقبل، والناس والفروض والاحتمالات، ويمكن تصنيفهم على أنهم مثاليون، وأنهم يقرنون القول بالعمل. ويسعى هؤلاء إلى تحقيق التطور والنماء، وينزعجون كثيرا حينما يصادفهم إخفاق. يرى باجك أن أنسب نمط إشرافي لهذه الفئة هو النمط التطويري الذي يمثله كل من: جلكمان وكوستا (Glickman and Costa).

إن تطبيق فكرة الوظائف النفسية، سوف تبرز العلاقة بين الأنماط الإشرافية الأربعة والتكامل فيما بينها. وقد تبنى هنري ثومبسون (Thompson) فكرة جونج وطبقها في دراسة له، كان هدفها تحسين عمليتي الفهم والاتصال في التنظيمات الاجتماعية. وتوصلت إلى النتائج التالية: تحسين في عملية الاتصال، حين يتمكن المرسل من توصيل المعلومات إلى المستقبل بشكل سليم. كما توصلت نتائج دراسة ثومبسون إلى أن الوظائف النفسية أسهمت في تحسين عملية التفاعل بين المشرف التربوي والمعلم. وينظر ثومبسون إلى الوظائف الرئيسية الأربع (حدس، تفكير، ومشاعر، أحاسيس) على أنها بمثابة لغات يستخدمها المستفيد عند اتصاله بالآخرين. ويرى ثومبسون أن أفضل عمليات الاتصال هي عندما يكون المرسل والمستقبل يستخدمان نفس اللغة. والمقصود باستخدام نفس اللغة هو أن يكون المشرف التربوي والمعلم يستخدمان نفس الوظيفة السائدة. وبالرغم من أن كل فرد يمكن أن يستخدم أكثر من وظيفة أو بعد نفسي أثناء تعامله مع الآخرين، إلا أن كل فرد له سمة سائدة يُعرف بها. إن فهم النمط النفسي السائد للفرد سوف يسهل عملية التواصل معه، والتغلب على بعض مشكلات الاتصال بالآخرين. إن اختيار أسلوب الاتصال المناسب أثناء العمل مع المعلمين يعد جوهر عمل المشرف التربوي. وبالرغم من أن هناك إجماعاً عاماً حول عملية اختيار نمط الاتصال المناسب لاحتياجات المعلمين، إلا أن الخبراء يتباينون في وجهات نظرهم حول

تحديد نمط الاتصال المناسب للمعلمين. فعلى سبيل المثال، ينصح غولدهمر، الذي ينطلق في رسم نمط الاتصال من الوظيفة الحدسية – التفكيرية، عدم استخدام المشرف التربوي الأسلوب المباشر في الاتصال مع المعلمين. ويبرر ذلك بقوله: إن استخدام الأسلوب المباشر مع المعلم قليل الخبرة سوف يجعله معتمداً على المشرف التربوي، ثم لن يستطيع تحقيق ذاته في مجال التعليم. في حين يرى هونت الذي ينطلق في تحديد نوع الاتصال من الوظيفة الحسية – التفكيرية، أن الأسلوب المباشر في الاتصال مع المعلم الجديد أمر مهم، ويسهم في تنشيط المعلم لأداء عمله التعليمي.

وأخيراً، ينبغي أن يسهم الإشراف التربوي العيادي في تقديم الدعم للمعلمين في المجالات التالية: تطوير قدراتهم المهنية، ذاتياً، الانفتاح العقلي، القدرة على تحليل أعمالهم، القدرة على توجيه الذات.

وفي ضوء ما تقدم، يمكن القول: إن باجك استطاع أن يبلور منهجاً واضحاً في مجال ممارسة الإشراف التربوي، يستنير به المنظرون ورجال الميدان على حد سواء.

رابعاً: بعض الصيغ التربوية وأثرها في تشكيل الإشراف التربوي الحديث [1]:

حاول جوردون (Gordon) تحديث الإشراف التربوي وتطويره، عن طريق إدخال فكرة الصيغ التربوية التقليدية والحديثة. والصيغ هنا نوعان: صيغ قديمة، وصيغ حديثة، أو محوّلة من الصيغ القديمة. والصيغة هي مجموعة أو قائمة عامة من المعتقدات، والقيم، والأساليب وغيرها، التي يشترك فيها عدد من أفراد

(1) Gordon, Stephen P., Perspectives and imperatives: Paradigms, Transitions, and the New Supervision. J. of Curr. And Supervision, V. 8, No. 1, Fall 1992, pp. 62-76.

المجتمع، وبعبارة أخرى، هي أسلوب حل للمشكلات. أما الصيغة الحديثة أو المحولة فهي عبارة عن تغيير عميق في الأفكار، والإدراك، والقيم التي تشكل في مجملها نظرة واقعية للحقيقة.

وتعد فكرة الصيغ من الأفكار التي نشأت وتطورت خارج الميدان التربوي، حيث استخدمها الباحثون في المجالات التالية: العلوم الطبيعية، التجارة والصناعة، والسياسة، والفلسفة. ومن منطلق الحرص والغيرة على التربية والتعليم، وظفها الباحث جوردون (Gordon) في مجال الإشراف التربوي.

يعتبر توماس كوهن (Thomas Kuhn) [1] من الأوائل الذين أسهموا في انتشار مفهوم الصيغ، والصيغ الحديثة أو المحوّلة، من خلال كتابه الموسوم بـ "أسس الثورات العلمية" عام ١٩٦٢م. وقد حاول كوهن الإجابة عن الأسباب الكامنة وراء تحوّل الصيغة من شكلها الأولي إلى شكلها المتطور، على النحو التالي:

١) قبل تشكيل الصيغة بشكلها الجديد، تكون هناك درجة من الاقتناع بأن هذه الصيغة غير قادرة على حل المشكلات المهمة. ونتيجة لذلك يتولد إحساس ويتعاظم تدريجياً لدى المهتمين بأهمية إيجاد صيغ جديدة، تساهم في حل المشكلات.

٢) من الطبيعي أن فشل الصيغة القديمة في حل المشكلات المهمة سوف يقود المهتمين والمعنيين إلى الإحساس بأن هناك أزمة. وقد تكون هذه الأزمة أسبابها خارجية ومن تأثير جماعات أخرى.

٣) حتى بعد قناعة الأفراد بوجود أزمة، لا يمكن توقع فوري لصيغة جديدة.

٤) لا يرفض الأفراد الصيغة القديمة حتى يتأكدوا من أن الصيغة الجديدة

(1) Kuhn, Thomas, S., The Structure of Scientific Revolutions, 2nd ed., enlarged (Chicago: The University of Chicago Press, 1970). p. 175.

استطاعت أن تأخذ مكانتها المناسبة في حل المشكلات. علماً بأن هناك من يستمر في مقاومة الصيغ الجديدة، ويرفض وجودها لمدة من الزمن.

الإشراف التربوي الجديد:

إن تطبيق فكرة الصيغ القديمة وما يقابلها من صيغ جديدة في المجالات المختلفة وجدت طريقها إلى مجال الإشراف التربوي. حيث أن المهتمين بمجال الإشراف التربوي لاحظوا أن الإشراف بدأ يتجه تدريجياً إلى التهميش وضعف الفاعلية في حل المشكلات الملحة، التي تواجه ميدان التعليم. فضلاً عن أن هناك اتجاهاً بدأ ينتشر في الوسط التربوي يدعو إلى صيغ جديدة في المناهج الدراسية وقيادة التعليم. وعند تطبيق هذه الفكرة في مجال الإشراف التربوي تم استبدال الصيغة القديمة بالإشراف التقليدي والصيغة المحوّلة إلى الإشراف التربوي الجديد. والشكل رقم (٣) يوضح ست تحويلات لصيغ جديدة من ست صيغ تقليدية في مجال الإشراف التربوي. وفيما يلي عرض الصيغ المتحوّلة ومناقشتها. علماً بأن الصيغتين الأوليين ذات علاقة بطبيعة الإشراف التربوي، والصيغتين الثالثة والرابعة (٣ ، ٤) ذات علاقة بالمعلمين واحتياجاتهم، أما الصيغتان الأخريان: الخامسة والسادسة (٥ ، ٦) فإنهما تركزان على عملية التطوير.

١) التحول الأول هو من السيطرة على المعلم إلى تفويضه، وتمكينه من أداء عمله: حدث خلال هذه المرحلة تحوّل تدريجي من كون الإشراف التربوي يعني السيطرة على السلوك التعليمي للمعلم، إلى النظرة للإشراف على أنه عبارة عن أداة أو أسلوب لتفويض المعلم، وتمكينه من القيام بدوره التربوي. وقد عرض الكاتب المراحل التي مر بها الإشراف التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية، مع التركيز على القضية الجوهرية في الموضوع، وهي مستوى السيطرة والتفويض.

شكل رقم (٣)

م	المراحل التاريخية للإشراف التربوي	نوع السيطرة
١	القرون ١٧ ، ١٨ ، ١٩	المواطن العادي والمجالس الشعبية: ويطلق على الإشراف بالتفتيش .
٢	الثلث الأول من القرن العشرين	الإدارة العلمية: استبدال المواطن العادي بالمشرف التربوي، وأصبحت الهيمنة البيروقراطية: هي السائدة، واستمرت الممارسات التفتيشية.
٣	الثلاثينات حتى الخمسينات	العلاقات الإنسانية: كان الأمل في زيادة الميدان الديمقراطي لكن لم يحصل، فظلت السيطرة. كان هناك اهتمام بالفرد، إلا أن الحركة لم تحقق أهدافها الميدانية.
٤	الستينات الميلادية	أسلوب العلوم السلوكية: حل التوجيه المباشر محل السيطرة غير المباشرة.
٥	السبعينات والثمانينات	الحركة العلمية الحديثة: أصبح التأثير غير المباشر في العملية الإشرافية في ازدياد، وانتقلت السيطرة تدريجياً بيد الولاية والمجالس العليا الأخرى.
٦	التسعينات الميلادية	السيطرة بدأت تأخذ شكلاً آخر. حيث أصبح النفوذ القومي أكبر من المحلي، فكانت توضع الضوابط العامة القومية على المناهج، واختبارات التحصيل العلمي، والمقارنات مع الأنظمة الأخرى الداخلية والخارجية.

وقد خلص الكاتب إلى أن زيادة السيطرة قللت من قيمة المعلم، وزادت الضغوط عليه، واستياءه وامتعاضه من العمل التربوي، وكبلته أمام المشكلات الجوهرية التي تواجه نظام التعليم في المدارس.

وحين يصبح تمكن المعلم وتفويضه هي الأساس في تجديد الإشراف التربوي، فلا بد من توافر ثلاث قضايا مهمة هي:

أ) تطوير المعلم مهنياً وشخصياً واجتماعياً، ليكون قادراً على أن يصبح على درجة عالية من المهارة والمبادأة والاستجابة الفعالة لما يدور من حوله، وتوجيه نفسه بنفسه مهنياً.

ب) مشاركة المعلم في تصميم المناهج وقضايا التعليم المهمة، مثل المشاركة في المناقشات المهنية مع الآخرين، واتخاذ القرارات.

ج) تحول المعلم من تحمل المسؤولية الظاهرية إلى تحمل المسؤولية الداخلية التي تمثل هاجس المعلم وضميره، مثل مسؤوليته نحو أداء التلاميذ كأفراد، وأداء المدرسة بشكل عام.

والسؤال الذي يفرض نفسه هنا هو: ما دور المشرف التربوي بالنسبة إلى تفويض المعلم وتمكينه من أداء مهامه التعليمية التعلمية؟

إن تفويض المعلم وتمكينه من أداء مهامه على الوجه المطلوب لا يعني إنقاصاً من العملية القيادية للمشرف التربوي. إن الهدف الأساسي للإشراف التربوي الجديد هو تحسين المناهج، وعملية التدريس، وتعلم التلاميذ، وبناء شخصياتهم، وذلك من خلال تفويض المعلم ومنحه الصلاحيات، بدلاً من تقييد سلوكه وكبح إرادته.

٢) التحول الثاني: هو من العمليات المفككة إلى العمليات المتكاملة المتماسكة. بعض المنظرين والميدانيين المهتمين بعملية الإشراف التربوي يناقشون العلاقة بين الإشراف التربوي، وتطوير أعضاء هيئة التدريس، وتطوير المناهج، ويعرفونها على أنها عمليات منفصلة. لكن الإشراف التربوي الجديد ينظر إلى هذه العناصر (تطوير المعلمين – وتطوير المنهج)، على أنها سلسلة متكاملة من الأنشطة التي تقوم بها القيادة التربوية في مجال التدريس والمناهج الدراسية، من خلال عمليات التعاون والتفاعل الإيجابي، ويطلق على هذا كله عبارة العملية الإشرافية. والعمليات المتكاملة المترابطة، فالإشراف التربوي الجديد يتضمن ما يلي:

أ) تطوير القيادات.

ب) تحسين البيئة المدرسية.

ج) تطوير المناهج.

د) تحسين العملية التعليمية في المدرسة.

ه) تطوير أعضاء هيئة التدريس.

و) تقديم المساعدة لتحسين التدريس داخل حجرة الصف.

ز) تحسين عملية التقويم على مستوى التلاميذ، المعلمين، البرنامج التعليمي.

ح) العلاقات الخارجية التي تتضمن: أولياء الأمور، المجتمع المحلي، قطاع الأعمال، والعلاقة بين الجامعة والتعليم العام.

شكل رقم (٤) يوضح تحول الصيغ في الإشراف التربوي

م	الإشراف التربوي التقليدي	الإشراف التربوي الجديد
١	سيطرة	تفويض وتمكن
٢	عمليات منفصلة ومجزأة	عمليات متكاملة ومترابطة
٣	رتابة وتماثل	اختلاف ومراعاة الفروق الفردية
٤	مساعدة غير منتظمة التي يقدمها المشرف للمعلمين	مساعدة مستمرة من جماعة الأقران
٥	تطبيق علمي، وضيق أفق	تنمية مهنية
٦	تغيير آلي	تغيير جوهري

الإشراف التربوي الجديد يدرك أن الجهود المبذولة في عملية التطوير، في أي مجال من هذه المجالات سوف يؤثر ويتأثر بغيره.

٣) التحول الثالث هو من التماثل والرتابة إلى الاختلاف: إن الإشراف التربوي التقليدي ينظر إلى المعلمين على أنهم أفراد متماثلون، وبالتالي يبحث عن نمط إشرافي واحد يمكن تطبيقه على جميع المعلمين بفاعلية وفي كل الأوضاع. إلا أن الإشراف التربوي الجديد يرى أن المعلمين يختلفون فيما بينهم، ويمكن أن تسند إليهم مهمات إشرافية. كما تكونت قناعة بأنه لا توجد

طريقة واحدة تصلح للتدريس، أو الإشراف، ويمكن استخدامها بفاعلية مع جميع المعلمين، أو التلاميذ. وهناك بعض الأنماط الإشرافية الحديثة التي راعت الاختلافات بين المعلمين، واهتمت بإبراز حاجاتهم، واهتماماتهم، وقدراتهم، ومستوياتهم الإدراكية. وقد قام جلكمان (Glickman) بوضع نمط إشرافي راعى فيه الاختلافات بين المعلمين. كما ساهم جلاتهورن (Glatthorn) في مراعاة الفروق الفردية لدى المعلمين، من خلال جمعه لعدد من الأساليب الإشرافية، وعرضها على المعلم، ليختار منها الأسلوب الأنسب لقدراته وإمكاناته المهنية والشخصية.

٤) التحول الرابع هو من مساعدة المشرف غير المنتظمة للمعلمين إلى مساعدة الأقران المستمرة والمنتظمة: تبين أن زيارات المشرف التربوي ومتابعته للمعلمين محدودة جداً. إضافة إلى أن جهده غير موجه مباشرة إلى تطوير المناهج وتحسين التدريس. إن فكرة مساعدة الأقران، أو إشراف الأقران، تهدف إلى تمكين المعلم وتفويضه القيام ببعض المهام الإشرافية، مما يجعله متفاعلاً باستمرار مع الممارسات الإشرافية.

إن بناء شبكة أو نظام اتصالات بين مجموعة من المدارس، أو داخل المدرسة الواحدة بات أمراً ضرورياً لتحسين عملية التدريس، وتطوير المناهج الدراسية. ومن الأنشطة المحددة التي يفترض أن تأخذ طريقها إلى نظام الاتصالات داخل المدرسة الواحدة هي: المشاركة في تصميم طرق التدريس، وتوزيع الوسائل التعليمية والمواد التي يحتاجها المعلم في تدريسه، المناقشات والحوارات الهادفة بين مجموعات المعلمين، القراءات الموجهة على شكل مجموعات صغيرة، والكتابات الهادفة، وتناقل الأفكار بين مجموعات المعلمين، ملاحظة التدريس من قبل الزملاء، السعي إلى التكامل

والتنسيق في مفردات المناهج بين المعلمين، حل بعض المشكلات المدرسية الجوهرية بأسلوب الفريق، تشجيع المعلمين على إجراء البحوث العلمية.

إن نظام الاتصالات يمكن أن يمتد إلى خارج المدرسة ليشمل مدارس الحي والمدينة والمنطقة والبلد. كما ينبغي أن تساهم عملية الاتصال بين معلمي المنطقة أو البلد في توثيق الصلة بين معلمي التخصصات المتماثلة، كمعلمي الرياضيات مثلاً، بحيث يتم تبادل الآراء حول التجديدات التربوية، واستعراض الجهود المتميزة في تحسين العمل المدرسي. ومن إجراءات تطوير نظام الاتصال بين المدارس ما يلي: الندوات والمؤتمرات، الحلقات الدراسية (سيمنار)، وورش العمل، الاتصالات الحاسوبية (كمبيوتر)، تسجيلات سمعية وسمعية بصرية، رسائل إخبارية، تبادل لوازم ومواد التدريس.

ومن الفوائد التي يجنيها الميدان التربوي نتيجة استخدام نظام الاتصالات ما يلي:

أ) زيادة الصلة بين العاملين في حقل التربية والتعليم.

ب) بناء قاعدة معلوماتية مهمة.

ج) تطوير المعايير المهنية.

د) زيادة الكفاءة العلمية والمهنية.

ه) التعرف على مستوى تقدم الأفراد والجماعات وتطورها.

أما دور المشرف التربوي في دعم ومساندة نظام الاتصالات فهو يختلف باختلاف نوعية الاتصال. وعلى العموم، يمكن للمشرف التربوي أن يقوم رسمياً بتسهيل عمل نظام الاتصالات بالنسبة للمعلمين الجدد، أو المعلمين القدامى، من حيث التفاعل والتواصل مع البرامج الجديدة والمفيدة.

كما يستطيع المشرف التربوي أن يقدم، بشكل غير رسمي، لنظام الاتصالات مساعدة بإنشاء بيئة جيدة تساهم في تطوير نظام الاتصالات من خلال: تقديم مصادر مهمة، دعم معنوي، تشجيع الأعضاء العاملين في نظام الاتصالات.

ه) التحول الخامس هو من التطبيق العلمي ضيق الأفق إلى التنمية المهنية: فالإشراف التربوي التقليدي يتضمن فكرة تطبيق نتائج البحث العلمي مباشرة في مجال التعليم عموماً والتدريس الصفي بشكل خاص. وقد أخذ التطبيق العلمي عدة صور منها: حركة الإدارة العلمية، تبني طرق العلوم السلوكية، وتطبيقات النتائج العلمية في مجال فاعلية التدريس. وفي السنوات القليلة الماضية اتجه البحث في مجال فاعلية التدريس إلى تكوين قاعدة أساسية لأنماط تحسين التدريس، التي دفعت بالمشرف التربوي إلى تشجيع المعلمين في تبنيها. وقد أدى هذا التشجيع إلى الأخذ بنموذج الضغوط الاجتماعية وكذلك أنظمة تقويم المعلم. وقد حدد ماك نيل (McNeil) خمسة أسباب تبين ضعف البحث العلمي في مجال فاعلية التدريس وتطبيقاته الميدانية وهي:

أ) قلة المقترحات والافتراضات المقدمة من البحث العلمي قياساً بالعدد الكبير من القرارات والأحكام التي يحتاجها المعلمون في ميدان التربية والتعليم.

ب) ينزع البحث العلمي إلى تأكيد المعرفة المتداولة ميدانياً، بدلاً من تقديم معرفة جديدة.

ج) أسهم الباحثون في استعراض وفحص عدد قليل من المتغيرات المهمة في مجال فاعلية التدريس، ومع هذا لا زال بعضها لم يتم التأكد من صحته تماماً.

د) لم يتمكن البحث العلمي من التغطية الشاملة لجميع المشكلات التي تواجه المعلم داخل حجرة الصف.

ه) هناك تعارض بين عدد كبير من نتائج البحث العلمي في مجال فاعلية التدريس، وهذا التعارض يبرر موقف المشتغلين بميدان التعليم في التمسك بالمعارف التقليدية التي اعتادوا على ممارستها، ورفض ما عداها.

وعليه فإن اتجاه التنمية المهنية في ميدان التربية والتعليم يعد أحد البدائل المهمة للتطبيق العلمي ضيق الأفق. حيث أن التنمية المهنية تعزز عمل المعلمين التعاوني في خلق وابتكار أفكار ومعارف نابعة من احتياجاتهم الميدانية الحقيقية، وتطبيقها مباشرة في المدرسة وحجرة الصف. واتجاه التنمية المهنية يدعم إبداع ومبادأة رجال الميدان، ويطلق العنان لتفكيرهم في المساهمة الفعلية في صنع المعرفة وممارستها، بدلاً من إجبارهم على تطبيق ممارسات تم التعرف عليها ووصفها علمياً أو نظرياً.

وقد أسهم عدد من علماء التربية في تحديد الأسس الرئيسة لنظريات ممارسة المعلمين لدورهم في ميدان التربية والتعليم.

لقد حددت هولاند ورفاقها (Holland and Others) الأسس الرئيسة الواجب توافرها في نظرية الممارسة لمقابلة احتياجات المعلم الميدانية.

ويمكن تلخيص هذه الأسس كما يلي:

أ) أساس مبني على التجريب: يعتمد هذا الأساس على الملاحظة والاختبار، حيث يفترض أن يشترك المعلم في تصميم أدوات ملاحظة التدريس الصفي وجمع البيانات والمعلومات وتحليلها، بهدف زيادة معرفة المعلم بالتدريس الفعال. كما يمكن للمعلم إجراء شكل من أشكال

البحث الميداني عن طريق: تحديد المشكلة بدقة، جمع معلومات وبيانات ذات صلة بالمشكلة، افتراض عددٍ من الفروض، استخدم أداة لجمع المعلومات، للتوصل إلى نتائج عملية ميدانية يمكن أن يستخدمها مباشرة في ممارساته الميدانية.

ب) أساس مبني على التفسير: يعتمد هذا الأساس على تحديد المعلم للأفكار التي يعتقدها في مجال العملية التعليمية التعلمية، ثم اكتشاف أو تحري تأثير ذلك في تدريسه. ويمكن للمعلم أن يقارن بين خططه الخاصة به، والممارسات الفعلية للتدريس. كما يمكن للمعلم التأكد من خططه وبرامجه التدريسية، عن طريق الفحص الدقيق لتسجيل سمعي، أو تسجيل سمعي بصري (فيديوتيب) لبعض الحصص الدراسية، ثم تفسير المعنى الحقيقي للتفاعل الذي حدث أثناء عملية التدريس.

ج) أساس مبني على النقد والبناء: يعتمد هذا الأساس على تحديد المعلم وتحليله للعوامل الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية المؤثرة في الهيمنة على البيئة الثقافية في المدرسة. وتمشياً مع هذا الأساس النقدي، فإن مهمة المشرف التربوي هي تعزيز دور المعلم والطلاب في المشاركة الفاعلة في صنع المعرفة واستعمالها، في جو تسوده الروح "الديمقراطية" الشورية والمحبة.

٦) التحول السادس هو من التغيير الآلي السطحي إلى التغيير الجوهري العميق: كان يُنظر إلى قضية التغيير في مجالات التربية والتعليم على أنها عملية آلية سطحية. ونتيجة لذلك أصبحت عملية التخطيط تتضمن مجموعة من التحذيرات، وعدد من العناصر مرتبة طولياً، وتأثير كل عنصر بالعنصر الآخر. ويشار إلى العلاقة بين العناصر المختلفة بنماذج ومربعات

وأشكال وأسهم أحادية الاتجاه. وهذه الأشكال والنماذج والأسهم تركز على التغيير المرغوب فيه فقط، وتغض الطرف عن القضايا التي تهم المدرسة كنظام. وعندما تكتمل عملية التخطيط هذه توضع على شكل برنامج عمل بيد المشرف التربوي والمعلم.

أما الخيار الآخر في عملية التغيير فهو ما يطلق عليه بعملية التغيير الجوهري. وهنا ينظر إلى عملية التغيير على أنها نمو وتطور من نظام معقد (كالإنسان مثلاً) بدلاً من كونه يمثل عملية آلية بسيطة وسطحية. وهذا الكائن الحي أو النظام المعقد يقود إلى عدد من الخطوط العاملة العملية التي ينبغي أن يهتم بها المشرف التربوي والمعلم عند القيام بإجراء التغييرات المناسبة في ميدان العمل التربوي. وفيما يلي بعض خصائص أنماط التخطيط التربوي:

أ) التركيز على الخطط التربوية متوسطة الأجل (سنة وسنتان) بدلاً من الخطط طويلة الأجل (٥ سنوات إلى ١٠ سنوات).

ب) تحليل العوامل السياسية، والثقافية، والاقتصادية، والتفاعلات التربوية المؤثرة في العمل المدرسي.

ج) التركيز على الأهداف أو الخطوط العامة، والمرونة على مستوى المدرسة والصف الدراسي، بدلاً من التركيز على الأمور الجزئية الدقيقة.

د) ينبغي أن ينظر إلى الخطة الرسمية على أنها عمل غير منتهٍ وتجريبي، بدلاً من النظر إليها على أنها عملية منتهية وغير قابلة للتغيير.

خامساً: التعرف على شخصية المعلم تساعد المشرف التربوي في أداء عمله:

يرى هانجوم (Henjum) أن الخصائص الشخصية تلعب دوراً مهماً في تقرير نوعية الأنماط السلوكية للفرد، وتساعد المشرف التربوي (المدير) في فهم المعلمين وتطوير قدراتهم[1].

وقد أجرى هانجوم (Henjum) دراسة ميدانية على عينة من الطلبة المعلمين حجمها ٥٧٩ فرداً، شملت تسعة (٩) تخصصات علمية. وكان هدف الدراسة هو التعرف على الفروق في الأنماط الشخصية لدى الطلبة المعلمين في تسعة تخصصات علمية، في جامعة منيسوتا الأمريكية. واستخدم الباحث أداة كاتيل (Cattell) المكونة من ست عشرة خاصية شخصية (Cattells Sixteen Personality Factor Questionnaire) لها بعدان: بُعد مرغوب يقابله بُعد غير مرغوب، وهي على النحو التالي:

م	خصائص شخصية غير مرغوبة	مدى الخاصية*							خصائص شخصية مرغوبة
١	متحفظ	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	مبتكر
٢	محدود الذكاء	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	ذكي
٣	متقلب	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	متزن انفعالياً
٤	متردد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	واثق
٥	متهاون	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	متحمس
٦	متحيز	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	ذو ضمير حي (عادل)
٧	خجول	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	جريء

(1) Henjum, Arnold E. "Recognizing Personality Differences Among Teachers Can Help Supervisors"> NASSP Bulletin, Feb. 1984, pp. 50-55.

* الرقم (١) يمثل أقصى درجات السلبية، والرقم (٧) يمثل أعلى درجات الإيجابية، أما الرقم (٤) فيمثل الدرجة الوسطى من مقياس الخصائص الشخصية.

٨	فظ	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	حليم
٩	متبلد الحس	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	متوقد الحس
١٠	ضيق الأفق	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	واسع الأفق
١١	متسرع	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	متأن
١٢	بطيء الفهم	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	سريع الفهم
١٣	مقلد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	مجدد
١٤	معتمد على الآخرين	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	معتمد على نفسه
١٥	متسيب	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	منضبط التصرف
١٦	كسول	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	مجتهد

وقد توصلت الدراسة إلى أن معرفة المشرف التربوي لطبيعة المعلمين الشخصية أسهمت بالآتي:

١) استخدام النمط القيادي المناسب لطبيعة المعلم.

٢) تقديم الاقتراحات والتوجيهات المناسبة لطبيعة المعلم.

٣) الاستجابة للاحتياجات الشخصية.

٤) وضع تصور لكيفية التعامل والتفاعل مع الأنماط السلوكية المختلفة.

٥) السعي إلى توفير المناخات الاجتماعية والنفسية في مجال التربية والتعليم، من أجل خدمة الطلبة، والمعلمين، وجميع منسوبي المدرسة.

كما أن الباحث بروس وين توكمان[١] (B.W. Tuckman) اهتم بالمكونات الشخصية للمعلم، بهدف فهم طبيعة المعلم ومساعدته، والارتقاء بمستواه المهني، وبذا استطاع توكمان أن يبني أداته في بداية السبعينات من القرن العشرين الميلادي، وأطلق عليها اسم بطاقة توكمان للتغذية الراجعة لتحديد مستوى فاعلية

(1) Tuckman, B. W. Evaluating Instructional Programs: Allyn and Bacon. Inc. New York, 1979.

التدريس وتطويره. وتتكون البطاقة من ٢٨ مقياساً، وكل مقياس يتألف من صفتين متعارضتين أو متضادتين في المعنى تقريباً، إحداها إيجابية والأخرى سلبية، وتفصل بينهما مسافة موزعة إلى سبع درجات متساوية. تتكون البطاقة من أربعة محاور، وكل محور يتكون من سبعة مقاييس، ومحاور البطاقة الأربعة هي: الإبداع، السيطرة على الموقف، التنظيم في السلوك، التقبل ورقة المشاعر.

بطاقة توكمان (Tuckman) للتغذية الراجعة في تحديد مستوى فاعلية التدريس وتطويره[١]

م	الصفات الإيجابية	درجات المقياس							الصفات السلبية
	أولاً: الإبداع								
١	مجدد	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	تقليدي
٢	مبتكر	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	نمطي (روتيني)
٣	منفتح العقل	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	منغلق العقل
٤	متوقد الفكر	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	جامد الفكر
٥	محب للتجريب	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	حذر
٦	واسع الخيال	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	ضيق الخيال
٧	جريء	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	خجول
	ثانياً: السيطرة على الموقف								
١	صريح	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	ملتوي
٢	قوي	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	مسالم
٣	متحرك	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	ساكن
٤	منبسط	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	منطو على نفسه
٥	مهيمن	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	منقاد
٦	محب للآخرين	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	محب لذاته (أناني)
٧	حازم	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	متهاون
	ثالثاً: التنظيم في السلوك								
١	هادف	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	متقلب
٢	منظم	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	فوضوي
٣	واثق	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	متردد
٤	مرتب	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	غير مرتب
٥	منضبط التصرف	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	متسيب
٦	رصين	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	متسرع
٧	دقيق الملاحظة	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	ضعيف الملاحظة

(١) البابطين، عبدالعزيز بن عبدالوهاب. "تقويم فاعلية التدريس لطلاب التربية الميدانية بكلية التربية – جامعة الملك سعود باستخدام بطاقة توكمان". رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، عدد ٥٨، ١٤١٦هـ – ١٩٩٦م.

	رابعا: التقبل ورقة المشاعر								
١	حليم	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	قليل التحمل
٢	مرهف الشعور	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	فاتر الشعور
٣	ودود	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	شرس
٤	مهذب	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	خشن المعاملة
٥	عادل	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	غير عادل
٦	اجتماعي	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	غير اجتماعي
٧	يتقبل الآخرين	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	متذمر

ولكـون بطاقــة تـوكمان أداة ذات مصداقية وثبات متميز، فقد استخدمها الباحثون في عدة دراسات ميدانية عربية وأجنبية. وتتميز أداة توكمان بكونها مفيدة لمديـر المدرســة، وللمشــرف التربوي، وللمعلم على حد سواء. ويمكن للمشرف التربوي استخدامها بهدف التنويع في الممارسات الإشرافية، مثل: الإشراف الذاتي، إشراف الأقران، الإشراف التعاوني، التقويم الذاتي، تقويم الطلبة، التقويم الإداري، تقويم الزملاء ... الخ.

سادساً: المخطط الكلي للمنهج المدرسي والإشراف التربوي:

نشـر كلـوف وزمـيلاه (Clough and Others) دراسة[1] عن المخطط الكلي للمــنهج المدرسي أكدوا فيها على أهمية المخطط الكلي للمنهج في تحسين مستوى التحصــيل الدراســي للتلاميذ. ولكون المشرف التربوي يضطلع بعدة أدوار، من أهمها دوره في المشاركة في بناء المناهج الدراسية، وسبل تنفيذها، ومدى مناسبتها لمستوى قدرات التلاميذ وإمكاناتهم، فإن المخطط الكلي للمنهج المدرسي يمثل أحد الأســاليب المفيدة في تسهيل مهمة المشرف التربوي في مجال المناهج الدراسية. وقد تنامى الاهتمام بمفهوم مخطط المنهج المدرسي، بعد أن أكدت نتائج الدراسات التــربوية على أن كمية الوقت التي يخصصها المعلمون للعملية التعليمية تؤثر في

(1) Clough D.B, James T., and Witcher A., "Curriculum Mapping and Instructional Supervision". NASSP Bulletin, Sept. 1996, pp. 79-82

تحصيل التلامـيذ العلمي. وعليه، فإن المخطط الكلي للمنهج يمثل عملية إجرائية موضوعية، تعنى بحساب كمية الوقت الذي يستثمره المعلم في تدريس موضوع معين، أو مهارة، أو هدف، أو سلوك محدد. ويمكن للمعلم تحديد كمية الوقت التي يحتاجها في تدريس موضوع ما، بناء على عدة اعتبارات منها: طول الموضوع، صعوبة الموضـوع وسهولته، بالنسبة لمستوى التلاميذ الإدراكي، وتأسيساً على ذلك، يمكن للمشرف التربوي اتخاذ القرار المناسب لمساعدة المعلم على تحسين مستوى التحصيل العلمي للتلاميذ.

يـرى ونستين (Weinstein) أن عملية المخطط الكلي للمنهج الدراسي تساعد المشرف التربوي على معرفة ما يلي[1]:

١) كمية الوقت التي يستثمرها المعلم فعلياً في عملية التدريس.
٢) أوجـه التشـابه والاخـتلاف فــي تدريس موضوع محدد، بين معلم وآخر، ومدرسة وأخرى، ومستوى دراسي وآخر.
٣) مـدى الاخـتلاف في تدريس موضوع ما أو مهارة معينة باختلاف مستوى قدرات التلاميذ في المستوى الدراسي الواحد، والمستويات الدراسية المختلفة في التعليم العام.
٤) مجال المقرر الدراسي وتتابع مفرداته.
٥) تدريس موضوعات المقرر وتغطيتها تماماً قبل إجراء الاختبار فيها.
٦) نسبة الوقت المخصص لتدريس موضوع ما، ومستوى فاعلية أدوات التقويم المستخدمة في مدارس المنطقة.
٧) عـدد الموضوعات، والمهارات في الكتاب المدرسي التي خصص لتدريسها

(1) Weinstein, Donald. Administrator's Guide to Curriculum mapping. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986.

وقت فعلي.

٨) كمية الوقت التي خصصها المعلم لتدريس موضوعات المقرر، بغض النظر عن مستوى قدرات التلاميذ وإمكاناتهم الإدراكية.

٩) نسبة التداخل أو التكرار بين موضوعات المقررات الدراسية المختلفة.

١٠) مدى التزام المعلمين باللوائح والأنظمة التعليمية المعتمدة.

١١) درجة الاتفاق والانسجام بين تدريس المقرر، ودليل المعلم، ونظام الاختبارات.

إن المخطط الكلي للمنهج المدرسي لا يمثل إحدى طرق تقويم المعلم، بل هو أسلوب فحص بناء المنهج وتصميمه. فقد أشار إنجلش[1] (English) إلى أن استخدام أسلوب مخطط المنهج سوف يُمكن المشرف التربوي من الوقوف على أداء المعلم في الأمور التالية:

١) محتوى المقرر الذي تم تدريسه للتلاميذ.

٢) نوعية الأنشطة التعليمية المستخدمة في عملية التدريس.

٣) التعديلات التي أجراها المعلم في المنهج، بقصد مقابلة احتياجات التلاميذ الخاصة.

٤) أنواع أساليب التدريس والستراتيجات المستخدمة في التدريس.

٥) مستوى الكتاب المقرر و/أو المواد الأخرى المستخدمة في العملية التعليمية.

٦) هل المهارات والمعارف الواردة في الاختبار التحصيلي تمت تغطيتها وتدريسها فعليا؟

---

(1) English, Fenwick. "Currculum mapping". Educational Leadership, April 1980.

سابعا: نحو نظرية في الممارسات الإشرافية:

وجه سيرجوفاني (Sergiovanni) الأنظار إلى أن النظريات الأساسية التي بنيت عليها الممارسات الإشرافية الميدانية، والمتمثلة في النظرية العلمية التقليدية، ونظرية العلاقات الإنسانية، والنظرية العلمية الحديثة تشترك جميعاً في نقص الثقة بالمعلم وعدم الاقتناع بقدراته، وعدم تلبية رغبته في المشاركة الفاعلة في أنشطة المدرسة وبرامجها. وفي هذا السياق حدد سيرجوفاني دور المعلم في الممارسات الإشرافية الميدانية وذلك في ضوء النظريات الأساسية التالية:

١) النظرية العلمية التقليدية: يرى أصحاب هذه النظرية ضرورة توجيه المعلم، والإشراف على جميع أعماله، بشكل مباشر، ومكثف، من أجل أن يتأكد مدير المدرسة والمشرف التربوي من أن المعلم يؤدي دوره في تحسين عملية التعليم كما ينبغي.

٢) نظرية العلاقات الإنسانية: يرى أصحاب هذه النظرية ضرورة إتاحة الفرصة للمعلم في المشاركة والتفاعل مع أحداث التعليم وقضاياه، من أجل زيادة مستوى رضاه عن التعليم الذي قد ينعكس إيجاباً على مستوى مرونة في التعامل مع مدير المدرسة والمشرف التربوي، مما يمكن أن يؤدي إلى زيادة فاعلية مستوى التعليم بشكل عام.

٣) النظرية العلمية الحديثة: يرى أنصار هذه النظرية ضرورة متابعة عمل المعلم من خلال استخدام أساليب موضوعية وأدوات فنية وتقنية، بدلاً من استخدام الممارسات الإشرافية المباشرة، التي تستدعي مناظرة المعلم وجهاً لوجه. وحين يتم تحديد الأهداف ومستوى الأداء، والكفايات التعليمية المطلوبة من المعلم، وفقاً لمعايير واضحة، فإنه سوف يكون عمل المعلم محكوماً في ضوء تلك المعايير، التي تمثل ضماناً لتحسين مستوى التعليم،

بالنسبة لمدير المدرسة والمشرف التربوي معاً[1].

بعد أن شكك سيرجوفاني في إمكانية قدرة النظريات الثلاث آنفة الذكر على تحقيق ممارسات إشرافية ميدانية مواكبة للتطورات العلمية والتكنولوجية، التي يعيشها العالم الحديث، حاول سد هذا الفراغ من خلال صياغة نظرية في مجال الممارسات الإشرافية. وقد وصف هذه المحاولة بأنها مبكرة، وتمثل خطوة صحيحة على طريق طويل مليء بالمصاعب.

من أجل التوصل إلى نظرية في مجال الممارسات الإشرافية، عرض سيرجوفاني أفكاره، من خلال الكتاب السنوي لجمعية تطوير المناهج والإشراف التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية والمنشور عام ١٩٨٢م[2]. وأثار سيرجوفاني السؤال التالي:

هل الإشراف التربوي علم أم فن؟ غير أن سيرجوفاني كان يدرك أن إجابة هذا السؤال ليست أمراً سهلاً، حيث ينبغي أن يطرح سؤالٌ أوسع وأشمل من ذلك، وهو: "هل التربية علم أم فن؟ إن إجابة مثل هذا السؤال سوف تفرز عدداً من وجهات النظر المتباينة. وإذا سلمنا مؤقتاً بأن التربية علم وفن في نفس الوقت، فإن الإشراف التربوي بطبيعة الحال سوف يكون مزيجاً أو اتحاداً بين الطريقة العلمية والطريقة الفنية.

في ضوء ذلك، انطلق سيرجوفاني في وضع تصوره لنظرية خاصة بالممارسات الإشرافية من بعدين أساسيين هما: البعد العلمي والبعد الفني للإشراف التربوي. فالنظريات التي تهدف إلى تطبيق المعارف وتوظيفها في الميدان الفعلي هي دائماً تسعى إلى تحسين تلك الممارسات وتفعيلها، وبلوغ مستويات عليا من

---

(1) Sergiovanni, Thomas J., "Professional Supervision for Professional Teacher". ASCD. Alexandria. Va. 22314, 1975, pp. 1-8.

(2) Sergiovanni, Thomas J. "Supervision of Teaching" ASCD 1982 Yearbook Committee. ASCD 225 N. Washington St. Alexandria Va. 22314.

الإنجاز، وتحقيق حياة أفضل. والنظريات العلمية التقليدية تهتم باكتشاف الحقائق، وتثبيت الواقع، وجمع البيانات الدقيقة عن ذلك الواقع، وتصويره كما هو. أما الحقائق والقيم فهي مهمة لنظرية الممارسات الإشرافية الميدانية، إلا أن درجة الأهمية هذه مرهونة بدرجة الاقتناع بالمعنى الحقيقي لتلك الحقائق والمعتقدات.

وجه سيرجوفاني الأنظار إلى أن نظرية الممارسات الإشرافية تنطلق أساساً من الأسئلة الثلاثة التالية:

١) ماذا يحدث فعلياً داخل حجرة الصف؟

٢) ماذا ينبغي أن يكون عليه التدريس في حجرة الصف؟

٣) ما المعنى الحقيقي لهذه الأحداث، والأنشطة، والطموحات؟

تتطلب إجابة السؤال الأول: ماذا يحدث فعلياً ...؟ وصفاً وتفسيراً دقيقاً لواقع العملية التدريسية في حجرة الصف. وتدعو إجابة السؤال الثاني: ماذا ينبغي أن يكون عليه التدريس ...؟ إلى الاهتمام والتركيز على تحديد القيم، واكتشاف مفاهيمها الضمنية. أما إجابة السؤال الثالث: ما المعنى الحقيقي ...؟ فإنها تتطلب دراسة قريبة لواقع التدريس داخل حجرة الصف والأحداث التي تدور فيه، وفهم ذلك فهماً جيداً. إن فهم المعنى الحقيقي للأحداث والأنشطة والطموحات تدعو المشرف التربوي إلى تفسير ذلك من منظور أن الإشراف التربوي هو فن.

والنظرية العلمية سواء التقليدية أو الحديثة تسهم في تحديد ما هو كائن من ممارسات فعلية، وتسهم أيضاً في تحديد عملي لأوجه أساسية لما ينبغي أن يكون عليه تقويم عملية التدريس. وبالرغم من أهمية معنى الأحداث والأنشطة التعليمية في حجرة الصف، والقصد من ذلك، إلا أن النظرية العلمية لا تعطي لهذا البعد اهتماماً يُذكر. وفي ضوء هذا، فإن الذين ينظرون إلى الإشراف التربوي على أنه فن يرون ضرورة أن يركز الإشراف التربوي على المعنى الحقيقي الكامن وراء:

لماذا حدث أكثر من الاهتمام بتحديد وقائع ماذا حدث، ورصده.

ومما تقدم تتضح أهمية استفادة نظرية الممارسات الإشرافية من الطريقتين: العلمية والفنية، وتكاملهما ودمجهما في نسيج واحد شامل. وتجنب النظر إلى أن هناك اتجاهين متباينين (علمي وفني) ما أمكن ذلك سبيلاً، وأن ينظر إلى هذين الاتجاهين على أنهما متداخلان ومتحدان، ويكونان في النهاية نسيجاً متجانسا واحداً، يُطلق عليه التصميم الشامل لنظرية الممارسات الإشرافية.

كما يرى سيرجوفاني أن حجرة الصف الدراسي تمثل نظاما اجتماعيا، وأن أيّ نظام اجتماعي يقوم على ثلاثة أبعاد رئيسية هي: البعد النظري، والبعد البنائي، والبعد التكنولوجي، حيث:

- يختص البعد النظري بالأنظمة والمعتقدات والأفكار والضوابط التي تسهم في تحديد الحقيقة وفهمها.
- ويختص البعد البنائي بمجموعة من الأدوار والعلاقات، التي تسهم في الترابط بين أفراد النظام.
- ويختص البعد التكنولوجي (التقني) بالممارسات والإجراءات العملية المستخدمة فعليا.

ومن منظور تربوي يمكن تحديد هذه الأبعاد الرئيسية الثلاثة كما يلي: الخطة التربوية، البناء أو الأساس الاجتماعي، والنشاط التربوي، كما هو موضح في الشكل رقم (٥) التالي:

شكل رقم (٥) يبين ميادين البحث والتحقيق في مجال الإشراف التربوي والتقويم

	مدلولات وأغراض مقصودة	أحداث ممكنة الملاحظة	مدلولات وأغراض عامة	مدلولات ذاتية متداخلة
الخطة التربوية	تحديد المراد تحقيقه	ملاحظة المراد تحقيقه	تفسير المطلوب تحقيقه في ضوء ثقافة المجتمع	تفسير المطلوب تحقيقه بأسلوب ذاتي أو شخصي
الأساس الاجتماعي	العلاقات الإنسانية المطلوب تحقيقها	العلاقات الإنسانية القائمة فعلياً	تفسير العلاقات الإنسانية حسب ثقافة المجتمع	تفسير العلاقات الإنسانية من وجهة نظر شخصية أو ذاتية
النشاط التربوي	وضع خطط متقدمة ومتطورة	رصد النشاط الممكن ملاحظته	تفسير أو ترجمة النشاط في ضوء ثقافة المجتمع المحلي	أنشطة مفسّرة بأسلوب شخصي أو ذاتي
	ماذا ينبغي أن يكون؟ هذا السؤال يشغل أنصار التفكير النظري	ماذا يحدث الآن؟ هذا السؤل يهتم بجمع البيانات الأولية وعرض الواقع كما هو.	بماذا نفسر معنى ما هو حادث وما ينبغي أن يكون؟ هذا السؤال يبرز البعدين الاجتماعي والشخصي في عملية التفسير وترجمة الأهداف.	

بالإضافة إلى الأبعاد الثلاثة الرئيسية المذكورة في الشكل أعلاه، هناك مصادر ثلاثة لميادين البحث في مجال الإشراف التربوي، وتتمثل هذه المصادر في الأسئلة الثلاثة التالية:

١) ماذا يحدث فعلياً داخل حجرة الصف؟ وكيف يسير العمل التربوي؟ وهل كان الحدث متوقعاً ويمكن تفسيره؟ وما القوانين والأنظمة التي تحكم السلوك في هذه المواقف؟ وكيف يمكن وصف الأحداث التي تدور في حجرة الصف بدقة وحيوية؟

٢) ما الذي ينبغي أن يكون عليه الصف الدراسي؟ وما الموجهات الثقافية التي سوف تقرر طبيعة العمل في حجرة الصف؟ ما طبيعة القيم التي ينبغي أن يُعبر عنها في حجرة الصف؟ وما نوعية الحياة التي ينبغي أن تسود داخل حجرة الصف؟ وما هي المعايير والضوابط التي ينبغي استخدامها في حجرة الصف؟

٣) ماذا تعني الأحداث والأنشطة المتضمنة في البعدين السابقين بالنسبة للمعلمين، والطلاب، والمشرفين التربويين، وغيرهم؟ وما هو المحتوى الثقافي داخل حجرة الصف؟ وما هو المفهوم الضمني للإطار التربوي العام الحالي؟ وما هي القيم المطلوبة؟ وما هي المعاني الضمنية المتعارضة بين جماعة النظرية وجماعة التطبيق؟

إن اكتشاف المعنى الحقيقي والمعنى الخلاق لعملية التدريس سوف يؤدي إلى تفسيرات فنية متطورة. وهنا نجد أنفسنا أمام حاجة ملحة للتعرف على البعد الفني من العملية الإشرافية. إلا أنه ينبغي ألا يغيب عن البال أبداً أن البعد الفني مكمل للبعد العلمي، وفي تكامل البعدين يتشكل الإطار العام لنظرية الممارسات الإشرافية. وتمثل العملية التكاملية جوهر نظرية الممارسات الإشرافية وأساسها الراسخ.

وقد أشار سيرجوفاني إلى أن قضية تطوير نظرية متكاملة في الممارسات الإشرافية تحتاج إلى وقت وجهد ودراسات مكثفة. ويعد ما قام به سيرجوفاني جهداً مميزاً، وبداية صحيحة على طريق طويل وشاق.

القيادة والإشراف التربوي:

أولى المجتمع الإسلامي عناية خاصة بالقيادة، وتحديد أسسها ومنطلقاتها التي بنيت عليها، جاء في القرآن الكريم "... لو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين" (آل عمران: ١٥٩). ويرى المجتمع الإسلامي أن الرسول صلى الله عليه وسلم هو قائد الأمة وقدوتها "لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيرا" (الأحزاب: ٢١). وعن الرسول صلى الله عليه وسلم أنه قال "إذا خرج ثلاثة في سفر فليؤمروا أحدهم". وتعاليم الدين الإسلامي الحنيف تدعو القائد إلى التحلي بالصفات التالية: الرحمة واللين والعدل والمساواة ومشاركة الآخرين في صنع القرارات.

وتمثل القيادة التربوية المبنية على الفكر الإسلامي الصحيح حجر الزاوية لنجاح العملية التعليمية التعلمية في نظامنا التربوي. فإذا كان نظام الإشراف التربوي يمثل أحد الأنظمة الرئيسية للتعليم العام، فإن توافر الروح القيادية لدى المشرف التربوي يعد مطلباً أساسياً لتحقيق الإشراف التربوي أهدافه وغاياته. والقيادة ليست وقفاً على المشرف التربوي، بل يفترض أن يتصف بها جميع العاملين في حقل التربية والتعليم، فالمعلم مثلاً هو قائد تربوي ميداني في فصله ومع طلبته، ومدير المدرسة هو قائد تربوي في مدرسته، والمشرف التربوي هو قائد في ميدانه التربوي ... وهكذا. فالمشرف التربوي قائد يمارس أدواره ومهامه المنوطة به من خلال السلطة الرسمية، والصفات القيادية التي يتمتع بها، أما المشرف التربوي الذي يفتقد للروح القيادية يظل موظفاً رسمياً، يستمد نفوذه من النظام الرسمي فقط. والقائد الجيد يفترض أن يكون تابعاً جيداً.

وقد عُرفت القيادة التربوية تعاريف عدة منها: تعريف هامفيل وكونس

(Hemphill and Coons) أن القيادة هي: السلوك الذي يمارسه الفرد أثناء تعامله مع الأنشطة الجماعية، بقصد تحقيق أهداف مشتركة[1].

وينظر زكي إلى القيادة على أنها: "توجيه لسلوك الآخرين نحو غرض معين"[2]. ويعرف مرسي القيادة بأنها: "السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك"[3].

ويعني ذلك أن القائد التربوي يمارس سلوكاً مؤثراً في سلوك الآخرين، يهدف إلى إحداث تغيير، يخدم أهداف المؤسسة التربوية وغاياتها. والمشرف التربوي هو قائد تربوي يتوقع أن يؤثر سلوكه القيادي في ممارساته الإشرافية الميدانية أثناء تفاعله مع المعلمين، بما يخدم أهداف العملية التعليمية التعلمية. ومن أهم خصائص المشرف التربوي الذي يتصف بالروح القيادية، هي: النزعة إلى المشاركة والتفاعل الفاعل مع المعلمين، والرغبة في عملية التغيير والتجديد التربوي. وفي ضوء نظريتي X,Y لماكرجور (McGregor) يمكن تقسيم المشرفين التربويين حسب أسلوبهم القيادي إلى قسمين:

القسم الأول: المشرف التربوي الذي يتصف بالروح القيادية: يمكن النظر إلى هذا النوع من المشرفين التربويين على أنهم ينتمون إلى نظرية (Y) لماكرجور، وتفترض هذه النظرية الآتي:

1) أن المشرفين التربويين يحبون عملهم، ويقبلون عليه تلقائياً، وبالتالي فهم يتحملون تبعاته ومسؤولياته.

---

(1) Hemphill John K. and Coons, A.E. (1957). Development of the Leader behavior description questionnaire. In R.M. Stogdill and A.E. Coons (Eds) Leader behavior: Its description and measurement. (Research Monograph Series No. 88) Columbus: The Ohio State University, Bureau of Business Research.

(٢) زكي، محمود هاشم. الجوانب السلوكية، في الإدارة، ط ٣، وكالة المطبوعات، الكويت ١٩٨٠م، ص ٢٣٤.

(٣) مرسي، محمد منير. الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها. عالم الكتب، القاهرة، ١٤٠٤هـ، ص ١٤١.

٢) يتمتع المشرفون التربويون بانضباط ذاتي والتزام نحو العمل الإشرافي.

٣) يتصف هؤلاء المشرفون التربويون بالبراعة والإبداع في حل المشكلات التي تواجه نظام الإشراف التربوي.

٤) يحظى هؤلاء المشرفون التربويون بثقة رؤسائهم وزملائهم المعلمين.

القسم الثاني: المشرف التربوي الذي لا يتصف بالروح القيادية: هذا النوع من المشرفين التربويين تنطبق عليه افتراضات نظرية (X) التي نادى بها ماكرجور، وهي كما يلي:

١) يعمل هؤلاء المشرفون التربويون بأقل جهد ممكن، ولا يحبون عملهم الإشرافي. وخشيتهم من العقاب تحملهم على أداء بعض مهامهم المنوطة بهم رسمياً.

٢) يتجنب هؤلاء المشرفون التربويون تحمل المسؤولية، ويفضلون التبعية للآخرين. كما أنهم يحبون أن تحدد لهم أعمالهم.

٣) يتسم هؤلاء المشرفون التربويون بقلة الطموح، ويمارسون مهامهم الإشرافية بشكل (روتيني) تقليدي، بعيد عن روح الإبداع والابتكار.

٤) يعاني هؤلاء المشرفون التربويون من أزمة ثقة مع زملائهم المعلمين.

وفي ضوء نظريتي (X,Y) لماكرجور، فإن المشرف التربوي الذي تنطبق عليه نظرية (Y) وافتراضاتها مشرف تربوي قيادي شوري (ديمقراطي)، يؤمن بمشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بنموهم المهني. أما المشرف التربوي الذي تنطبق عليه افتراضات نظرية (X) فإنه مشرف تربوي ذو سلوك تسلطي (دكتاتوري)، يرى في تقييد حرية المعلمين ضماناً لتحقيق أهداف العملية الإشرافية.

أنماط القيادة التربوية:

تعـد القـيادة التـربوية فـي مجال الإشراف التربوي جوهر الممارسات الإشـرافية الميدانـية، والمرتكـز الذي يبنى عليه نجاح نظام الإشراف التربوي وتطـوره. ويلعـب نمط القيادة السائد دوراً مؤثراً في اتجاهات العاملين ومستوى معـنوياتهم نحو العمل بعامة، والإشراف التربوي على وجه الخصوص. ويتوقف علـى نمط سلوك المشرف التربوي القائد مستوى نجاح المعلمين في أداء مهامهم المنوطة بهم، والذي ينعكس أثره على العملية التعليمية التعلمية برمتها.

وفيما يلي نستعرض أنماط القيادة:

١) النمط السلطوي "الأوتوقراطي" Autocratic:

يتصف هذا النمط القياد بأن القائد (المشرف التربوي) يتخذ من سلطته الرسـمية أسـلوباً لإجبار المعلمين وغيرهم من العاملين على أداء مهامهم المـنوطة بهـم، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة. ويميل سلوك المشرف التـربوي الأوتوقراطـي إلـى الاعـتماد على مركزية السلطة والاحتفاظ بالقـرارات لنفسـه، وعـدم مشاركة الآخرين له في صلاحياته. وفي ظل تهمـيش دور المعلـم، مـن خلال إبعاده عن المشاركة في صنع القرارات المهمـة أو التخطـيط لنموه المهني، تتكون لدى المعلم جملة من الأحاسيس والمشـاعر السـلبية نحـو المشرف التربوي بخاصة، والإشراف التربوي بعامـة. وعملـية إصـلاح الخلـل فـي العلاقـة بين المشرف التربوي الأوتوقراطي والمعلمين هي عملية معقدة، في ظل وجود الإدارة المركزية، والتنظـيم الهرمـي، وتدفق الأوامر والتعليمات من أعلى الهرم إلى أسفله. ولإصـلاح قضـية بسيطة، تتمثل في توثيق العلاقة بين المشرف التربوي وجماعـة المعلمـين، يستوجب الأمر مناقشة متعمقة لقضية كبيرة ومعقدة

وشائكة، هي: قضية المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية، وما يتبعها مـن تحديـد مهام ومسؤوليات، ومنح صلاحيات ... الخ. وتزداد المشكلة تعقـيداً إذا عـرفنا أن نظام التعليم مرتبط بشكل وثيق بالأنظمة الاجتماعية والاقتصادية الأخرى لذلك المجتمع.

وقـد لجـأ الـبعض إلى التخفيف من أسلوب القيادة (الأوتوقراطية) السلطوية في مجال التربية والتعليم، من خلال إطلاق المفاهيم التالية: القائد الأوتوقراطـي الخيّـر، والقائـد الأوتوقراطي اللبق. وبالرغم من أن هذين النوعين من القيادة الأوتوقراطية (الخيرة، واللبقة) أسهما في تحسين العلاقة بـين القائـد (المشرف التربوي) ومرؤوسيه (المعلمين) إلا أن المرتكزات الأساسـية التي بُنيت عليها القيادة الأوتوقراطية تظل هي المحرك الرئيسي في توجيه سلوك القائد الأوتوقراطي.

٢) النمط الشوري "الديموقراطي" Democratic:

يتصـف هذا النمط القيادي بكونه يتيح الفرصة للمرؤوسين بالمشاركة الفاعلـة في صنع القرارات والإسهام في المهام القيادية، من خلال علاقات إنسانية متميـزة بـين القائـد والمرؤوسين. فالمشرف التربوي الشوري "الديموقراطـي" يقـيم علاقـات إنسانية وثيقة مع معلميه، ويفوض سلطاته المـتعلقة بالـنمو المهني لبعض المعلمين، ممن يمتلكون القدرة على ذلك، ويتسـمون بـتحمل المسـؤولية. كمـا أن المشـرف التـربوي الشوري "الديموقراطـي" يحب لزميله المعلم ما يحب لنفسه، وذلك من خلال تشجيعه له على تنمية قدراته وإمكاناته، وتوسيع رقعة مشاركاته في اتخاذ القرارات المهمة.

وممـا تجـدر الإشارة إليه أن معظم الأنماط الإشرافية الحديثة نشأت

وترعرعت وتطورت في كنف الفكر الديموقراطي، وعليه فإن المشرف التربوي ذا السلوك القيادي الديموقراطي أسهم بشكل واضح في اختفاء بعض الممارسات السلبية في مجال الإشراف التربوي، مثل: التعالي على المعلمين، العلاقات الإنسانية المتوترة بين أقطاب العملية الإشرافية، الزيارات التفتيشية المفاجئة ... الخ.

٣ النمط الترسلي Laissez-Faire:

يتصف هذا النمط القيادي بمنح جميع المرؤوسين أكبر قدر ممكن من الحرية في ممارسة مهامهم الموكلة لهم رسمياً، دون توجيه مباشر من قبل القائد. فالقائد الترسلي يسعى إلى كسب رضا المرؤوسين، من خلال تفويض سلطاته لهم. وينزع المشرف التربوي ذو السلوك الترسلي إلى مجاملة المعلمين، ومنحهم حرية كافية لأداء مهامهم الموكلة لهم. وبالرغم من أن المشرف التربوي ذا السلوك الترسلي يعطي معلميه حرية واسعة في اتخاذ القرارات المهمة، إلا أنه لا يحظى باحترام المعلمين وتقديرهم. ومن أهم أسباب هذه النظرة المتدنية ما يلي:

- عدم قدرة بعض المعلمين على توجيه أنفسهم ذاتياً، فيشعرون بضرورة توجيهات المشرف وإرشاداته.
- لا يحسن بعض المعلمين استثمار الحرية الممنوحة لهم.
- يشعر المعلمون بأن هذا النوع من القيادة لا يؤدي إلى الحد المطلوب من الإنتاج
- يشعر بعض المعلمين أن المشرف التربوي ذا السلوك الترسلي يبالغ في كسب رضاهم على حساب المصلحة العامة.

مع ملاحظة أن هذا النمط القيادي ينظر للمعلمين على أنهم متشابهون

في كل شيء، لذلك استحقوا تطبيق أسلوب واحد على الجميع. وحقيقة الأمر أن الأفراد عموماً، والمعلمين بشكل خاص، يتباينون في استجابتهم للمواقف، ويختلفون في دوافعهم، وقد أكد ماكرجور (McGroger) على أن معظم الناس لا يحبون العمل، ولذلك وجب ضبطهم ومراقبتهم وتوجيههم ودفعهم إلى العمل.

نظريات القيادة ونماذج السلوك القيادي:

أسهمت الدراسات والأبحاث العلمية في تحديد مفهوم القيادة، ونجم عن ذلك عدد من نظريات القيادة ونماذج السلوك القيادي. وفيما يلي نستعرض هذه النظريات والنماذج:

(أ) نظرية الإنسان العظيم (Great Person Theory):

يرى أنصار هذه النظرية أن القادة يولدون ولا يصنعون، وهم بذلك لا يؤمنون بأثر البيئة والتعليم والتعلم في صنع شخصية القائد، بل يعتقدون أن القيادات هي حكر على بعض العائلات دون سواها. وتعد هذه النظرية من أقدم النظريات في تفسير السلوك القيادي، وهذا أمر طبيعي حيث أن بواكير نظريات علم النفس ترى أن السلوك الإنساني هو انعكاس لغرائز الفرد وكوامنه الموروثة. كما يرى أصحاب هذه النظرية أن الرجل العظيم هو إنسان موهوب بالفطرة التي وهبها الله، ويرون كذلك أن نجاح القائد يتوقف على خصائص ومعايير شخصية محددة، يتفرد بها القائد عمّا سواه[1].

وقد تعرضت هذه النظرية إلى انتقادات كثيرة، من أهمها أنها: ألغت أثر البيئة والمجتمع في صنع القائد وصقل مواهبه. وباختفاء هذه النظرية، برزت نظرية أخرى

(1) كنعان، نواف. القياد الإدارية، ط٣، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، ١٩٨٥م، ص ص ٣٠٩-٣١٠.

شبيهة بها هي نظرية السمات[1].

(٢) نظرية السمات (Trait Theory):

تنص هذه النظرية على أن هناك سمات محددة إذا توافرت في الإنسان أصبح قائداً ناجحاً. وبناءً على ذلك، قام المتحمسون لهذه النظرية بالكشف عن تلك السمات وأثرها في المرؤوسين، وتوصلوا إلى وضع قوائم من السمات. واستخدمت تلك القوائم كأسس للتعرف على القائد الناجح. وقد توصلت بعض الدراسات إلى أن هناك علاقة بين القيادة الناجحة وبعض الصفات والسمات الشخصية، مثل: الأمانة، الذكاء، الثقة بالنفس، القدرة على التعبير. وبالرغم من أن بعض الدراسات كشفت عن وجود ارتباط إيجابي بين بعض السمات والقيادة الفاعلة، إلا أن تعميم تلك النتائج بناء على شواهد محدودة يعد ضرباً من ضروب المجازفة. ومن الانتقادات التي وجهت لنظرية السمات ما يلي[2]:

أ) اعتماد النظرية على صفات يجب توافرها في القائد.

ب) تجاهل بعض الظروف التي تفرض نفسها في عملية اختيار القائد.

ج) لم ترتب السمات حسب أهميتها.

د) خلطت النظرية بين الصفات الأساسية لتأهيل القيادة والصفات المطلوبة للمحافظة عليها.

هـ) نظرية السمات هي نظرية سطحية تكتفي بوصف السلوك القيادي.

(٣) نظرية الموقف (Situational Theory):

تعتمد هذه النظرية على أساس أنه لا يوجد أسلوب قيادي واحد يصلح لجميع المواقف، لأن سمات القيادة تختلف باختلاف المواقف القيادية. والقائد

---

(١) مطاوع، إبراهيم عصمت، وحسن، أمينة أحمد: الأصول الإدارية والتربوية، دار الشروق، جدة، ١٤٠٢هـ.

(٢) حريري، هاشم بكر. الإدارة التربوية. جامعة أم القرى، مكة المكرمة. ط٢، ١٤٢٣هـ، ص ٥٥.

التربوي الناجح يمتلك القدرات والإمكانات التي تؤهله للتكيف مع متطلبات تلك المواقف. وتعد نظرية الموقف من النظريات المهمة للقائد التربوي بعامة، والمشرف التربوي بخاصة، وذلك لأن المواقف والظروف التي تصادف المشرف التربوي كثيرة ومتنوعة ومتبدلة، فالمشرف التربوي ذو الروح القيادية يبدي مرونة فائقة في تكيفه مع جميع المواقف التي تصادفه، أثناء عمله الإشرافي، دون استثناء. وأضافت هذه النظرية بعداً مهماً لتفسير القيادة وهو عدم الاقتصار على السمات الشخصية التي نادت بها نظرية السمات بل ربطت القيادة بالمواقف المختلفة. وهي بذلك لا تلغي دور السمات الشخصية للقائد (المشرف) التربوي، بل تحددها في إطار الموقف الذي يتطلبها[1].

وبالرغم من ميزات نظرية الموقف، إلا أنها واجهت بعض الانتقادات، ومن تلك الانتقادات عدم وجود اتفاق بين أصحاب نظرية الموقف حول الأنماط السلوكية المناسبة للقائد (المشرف) التربوي في المواقف المتباينة.

(٤) النظرية التفاعلية (المدخل التوفيقي):

تنقلنا هذه النظرية إلى تباين مدارس علم النفس حول تفسير السلوك الإنساني ودوافعه، ذلك أن مدرسة علم النفس الأولى (التحليل النفسي) ترجع حقيقة السلوك الإنساني إلى دوافع فطرية ذاتية موروثة، في حين تنظر المدرسة السلوكية إلى أن السلوك مكتسب، وهو نتيجة لتفاعل الإنسان مع بيئته الخارجية وانعكاس لها. وجاءت مدرسة علم النفس الثالثة (الإنسانية) لتوفق بين مدرستي التحليل النفسي، والسلوكية، من خلال تكامل النظرة إلى السلوك الإنساني، حيث أرجعت السلوك الإنساني إلى مصدرين:

---

(١) الزهراني، محمد عبدالله. السلوك القيادي لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود. الرياض، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، ١٤١٣هـ، ص ٢١.

ذاتي وبيئي، أو موروث ومكتسب.

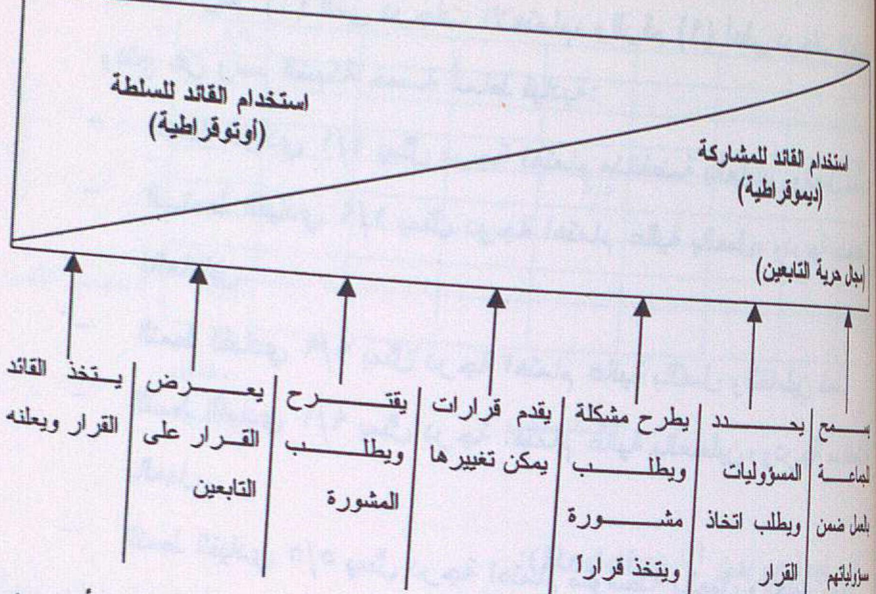
وفي مجال تفسير السلوك القيادي، حاولت نظرية التفاعل أن تربط بين نظرية السمات ونظرية الموقف وتوائم بينهما، وأن توازن بين أثر السمات الجسمية والنفسية، وأثر الموقف وعوامل البيئة في تشكيل السلوك القيادي. وعليه فالقائد (المشرف) التربوي الناجح، من منظور نظرية التفاعل، هو الذي يمتلك الاستعداد والقدرة على تمثيل أهداف المرؤوسين، ومقابلة مطالبهم، وكسب رضاهم وقناعتهم بأنه أنسب إنسان للاضطلاع بهذا الدور. وبالرغم مما حققته هذه النظرية من فوائد لميدان التربية عموماً، والإشراف التربوي على وجه الخصوص، إلا أن هناك من ينتقدها، ويبرز نقائصها. ثم اتجه الاهتمام بعد ذلك إلى دراسة أنماط سلوك القائد. حيث توصل الباحثون إلى عدد من نماذج السلوك القيادي.

(٥) نموذج تانينبوم وشمد (Tannenbaum and Schmid):

قام الباحثان تانينبوم وشمد عام ١٩٥٨م بتصميم نموذج لتحليل سلوك القائد، من أجل التغلب على الصعوبات التي يواجهها القائد في استخدام الأسلوب المناسب في اتخاذ القرارات المهمة، ومدى مشاركة المرؤوسين في تلك القرارات. ويحدد النموذج اتجاهين مختلفين ومتباينين لإمكانيات سلوك القائد (المشرف) التربوي مع المرؤوسين (المعلمين)، ففي أقصى الاتجاه الأيمن يتمثل نمط السلوك الديموقراطي، وفي أقصى الاتجاه الأيسر يتمثل نمط السلوك الأوتوقراطي، وبين هذين الاتجاهين عدد من أنماط السلوك القيادية.

شكل رقم (٦) [١]

نموذج تانينبوم وشمدت لتفسير سلوك القائد في اتخاذ القرارات



فالمشرف (القائد) التربوي الذي يقبع في أقصى الاتجاه الأيسر هو إنسان يمارس أساليب سلطوية مع مرؤوسيه، ويميل إلى التفرد في اتخاذ القرارات. أما المشرف (القائد) التربوي الذي يقع في أقصى الاتجاه الأيمن فإنه إنسان مشبع بالشعور الإنساني، ويدرك أهمية مشاركة المعلمين في صنع القرارات المهمة.

(٦) نموذج الشبكة الإدارية [٢] (The Managerial Grid):

صمم بليك وموتن (Blake and Mouton) نموذجاً في القيادة يؤكد على بعدين أساسيين هما: العاملون والعمل. وقد أطلق على هذا النموذج: الشبكة،

---

(1) Tannenbaum, R. and Schmidt, W. How to choose a leadership pattern, Harvard Busines Review, Mar.- Apr. 1958, p. 96.

(2) Blake, R.R. and Mouteon J.S. The Managerial Grid. Houston, Tx: Scientific Methods, 1964, p. 10.

لأنــه مصــمم علــى شــكل محورين: محور أفقي خاص بالعمل، ومحور عمــودي خــاص بالعاملــين، وتم تقسيم كل محور إلى تسع (٩) درجات، ويمثل الرقم (١) أدنى درجات الاهتمام، والرقم (٩) أعلى درجات الاهتمام.

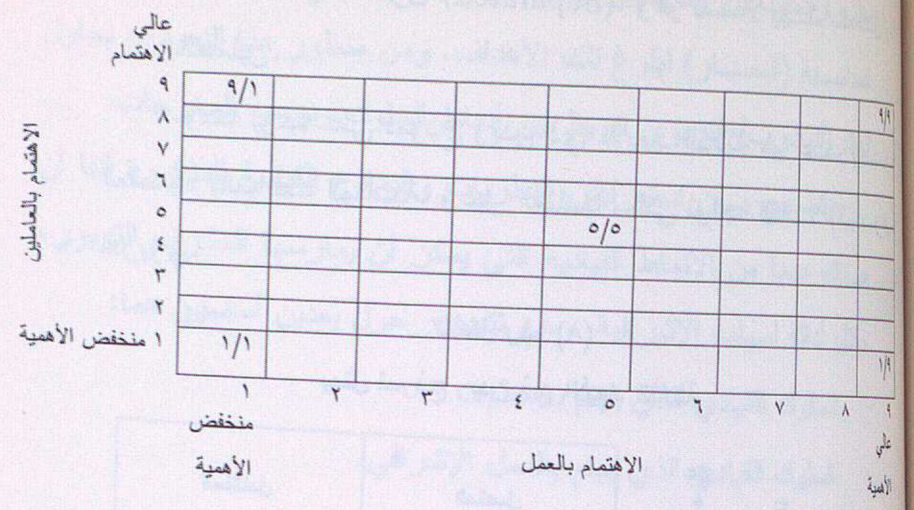
ونتج عن رسم الشبكة خمسة أنماط قيادية:

- النمط القيادي ١/١ يمثل درجة اهتمام منخفضة بالعاملين والعمل معا.
- الــنمط القيادي ١/٩ يمثل درجة اهتمام عالية بالعمل، ودرجة منخفضة بالعاملين.
- النمط القيادي ٩/٩ يمثل درجة اهتمام عالية بالعمل والعاملين معا.
- النمط القيادي ٩/١ يمثل درجة اهتمام عالية بالعاملين، ودرجة منخفضة بالعمل.
- النمط القيادي ٥/٥ يمثل درجة اهتمام متوسطة بالعمل والعاملين معا.

وبالــرغم من أن الموقف هو الذي يحدد نوع النمط القيادي المناسب، إلا أن الممارســة العملية تشير إلى أن النمط القيادي ٩/٩ هو أنسب الأنماط القيادية، لأنه يخصص درجة اهتمام عالية بالعمل والعاملين في نفس الوقت.

الشكل رقم (٧)

يمثل الشبكة الإدارية



(٧) نموذج ريدن [1] (Reddin):

لاحظ ريدن بأن نموذج الشبكة ركز على بعــدين أساســيين للســلوك القيادي، وهما: بُعد العمل، وبُعد العاملين، ورأى ريدن ضرورة إضافة بُعدٍ ثالثٍ هو بُعد الفاعلية، فأصبح نموذج ريدن يعتمد على ثلاثة أبعــاد هــي: العمل، العاملون، الفاعلية، وبناءً على هذه الأبعاد الثلاثة، نسج ريدن أربعة أنماط أساسية للسلوك القيادي، وهي كما يلي:

- النمط القيادي المتفاني (Dedicated)، وهو نمط يهــتم بالعمــل فقــط اهتماماً عالياً.
- النمط القيادي المتصل بالآخرين (Related): وهو نمط يهتم بتوثيــق العلاقة مع العاملين فقط، بدرجة عالية.
- النمط القيادي المتكامل (Integrated): وهــو نمــط يهــتم ة بالعمــل

(1) Reddin, W.J. (1970) Managerial effectiveness. New York: McGraw-Hill.

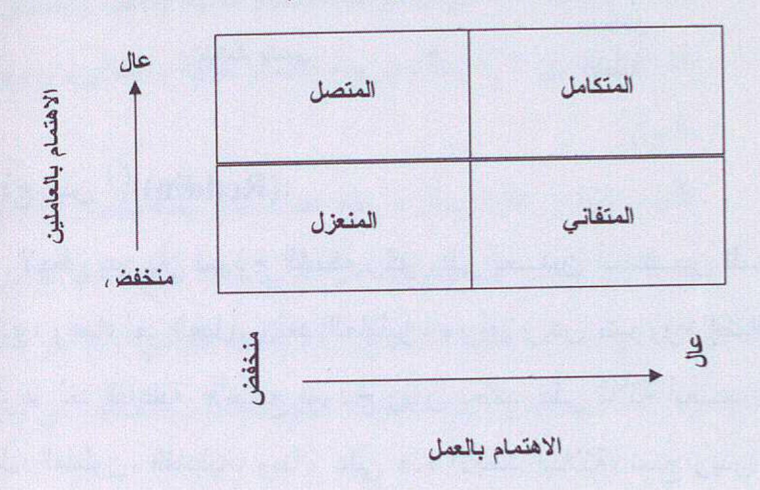
والعاملين في آن واحد، بدرجة عالية.

- النمط القيادي المنعزل (Separated): وهو نمط لا يهتم بالعمل ولا بالعاملين.

ومما يؤخذ على نموذج ريدن ذي الأبعاد الثلاثة هو عدم وضوح المقصود بالمواقف المناسبة، وغير المناسبة، التي تواجه القائد (المشرف) التربوي.

الشكل رقم (٨)

يمثل نموذج ريدن ذي الأبعاد الثلاثة



(٨) نموذج الهدف والمسار [١] (Path-Goal Model):

طوّر هاوس وميشيل (House and Mitchell) عام ١٩٧٤م نموذج الهدف والمسار، وذلك بغرض الربط بين السلوك القيادي ودافعية العاملين ومشاعرهم. ويؤكد مضمون هذا النموذج على الكيفية التي يمكن أن يحدث بها سلوك القائد (المشرف) التربوي أثراً في دافعية المرؤوسين (المعلمين)

(1) House, R.J. and T.R. Mitchell. "Path-Goal Theory of Leadership". Journal of Contemporary Business, 3(1974), 81-98.

واتجاهاتهم نحو العمل. وبالتالي فإن القائد (المشرف) التربوي له تأثير على نظرة العاملين (المعلمين) لأهداف المؤسسة التربوية، وتحديد الخطوات المناسبة (المسار) لبلوغ تلك الأهداف. ومن منظور هذا النموذج، يحاول القائد (المشرف) التربوي الربط بين أنماط السلوك ونوعية المخرجات.

يتضح من استعراض النظريات والنماذج القيادية المذكورة آنفاً أن هناك عدداً من الأنماط القيادية التي يمكن أن يمارسها المشرف التربوي، خلال أدائه لمهامه الإشرافية، وهي تتمحور حول بُعدين أساسيين هما:

- السلوك القيادي الذي يهتم بالمعلم.
- السلوك القيادي الذي يهتم بالعمل الإشرافي.

الاتصال في مجال الإشراف التربوي:

مقدمة:

خلق الله الإنسان في أحسن تقويم، وأنعم عليه بالسمع والبصر والحواس الأخرى، يتعرف بها على بيئته المادية والبشرية، ويتصل بواسطتها ويتفاعل، بهدف تحقيق ذاته، ومقابلة احتياجاته النفسية والاجتماعية. فيمارس حياته العادية من خلال تواصله واتصاله بالآخرين كاتصال: الأب بأبنائه، والمعلم بتلاميذه، والمشرف التربوي بمعلميه، والأم برضيعها ... الخ. والإنسان مخلوق اجتماعي يميل بفطرته وطبيعته إلى الآخرين، بقصد تشكيل الجماعات.

وقد مر الإنسان خلال تاريخه الطويل بمراحل من التطور في أساليب الاتصال بالآخرين، وبلغ الاتصال بين أبناء البشر في هذا العصر ذروته، حتى أطلق عليه عصر الاتصالات، وتدفق المعلومات والبيانات. ونتيجة لهذا التطور الهائل يُوصف العالم اليوم بالقرية، بل بالقرية الصغيرة. ولم تعد الحدود التقليدية تمثل عائقاً للاتصال بين الأفراد والمجتمعات، ولم يعد بمقدور الفرد أو المجتمع التقوقع حول ذاته، أو العزلة والتواري عن أنظار الآخرين. لا بل أصبح الاتصال بين أبناء البشر علماً تطبيقياً له مفاهيمه وعملياته الخاصة[1]. وقد استفادت حقول التربية المتنوعة من هذا العلم التطبيقي في تحقيق أهدافها. وعليه فإن بعض المهتمين بمجال الإشراف التربوي يرون أن الأشراف التربوي هو عبارة عن عملية اتصال بين مشرف تربوي ومعلم أو معلمين. حيث يمارس المشرف التربوي دوره في عملية الاتصال من خلال استخدامه أساليب معينة. وبالرغم من أن هذه الأساليب مرت بمراحل تطور، إلا أن السمة السائدة في نظامنا الإشرافي

(١) حمدان، محمد زياد. الاتصال في التربية: عناصره وأساليبه ومؤثراته. سلسلة المكتبة التربوية الحديثة السريعة، رسالة ٢٠، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، ١٩٨٦م، ص ٩.

هي استحواذ المشرف التربوي على معظم الوقت المخصص للاتصال بالمعلم. وبعبارة أخرى، ينزع المشرف التربوي إلى أن يكون متحدثاً (مرسلا) أكثر من كونه مصغياً (مُرسلا إليه) أثناء اتصاله بالمعلم أو مجموعة معلمين، في حين ينزع المعلم إلى أن يكون مصغياً (مرسلاً إليه) إلى حديث المشرف التربوي أكثر من كونه متحدثاً (مرسلاً).

وقد دلت نتائج دراسات فلاندرز[1] (Flanders) في مجال الإشراف التربوي على أن المعلمين يفضلون استخدام الأسلوب التربوي غير المباشر، والمتمثل في الأنماط السلوكية التالية:

١) تقبل المشرف التربوي مشاعر المعلم وأحاسيسه.
٢) ثناء المشرف التربوي على عمل المعلم وتشجيعه.
٣) استخدام المشرف التربوي لأفكار المعلم وتبنيها.
٤) يستمع المشرف التربوي لمعلميه كثيراً ويتحدث قليلاً.

كما أن الاتصال التربوي يمثل أحد الموضوعات المهمة بالنسبة للقيادات التربوية بعامة، والمشرفين التربويين بخاصة، ويمكن أن يأخذ شكلين رئيسيين هما: الاتصال اللفظي، والاتصال غير اللفظي. ويسهم الاتصال غير اللفظي إسهاماً كبيراً في تسهيل عملية الاتصال بين المرسل والمستقبل للرسالة، حيث أكد ماربيان (Mehrabian) أن السلوك غير اللفظي يسهم في نقل أكثر من نصف ما يراد نقله للإنسان المقابل[2]. وأصبح من المسلم به أن الإنسان الطبيعي السوي لا يمتلك

(1) Acheson, Keith A. and Gall M.D. "Techniques in the Clinical Supervision of Teacher". Longman, New York, 1980, pp. 69-70.

(٢) البابطين، عبدالعزيز عبدالوهاب. "تقدير مستوى مهارات إصغاء الموجهات التربويات اثناء المقابلات الإشرافية مع المعلمات في المدارس المتوسطة العامة للبنات بالرياض". مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عدد ١١ محرم ١٤١٥هـ ، ص ٣٩١.

خيار تجنب عملية الاتصال اللغوي مع الآخرين(١).

تعريف الاتصال في مجال الإشراف التربوي:

يعني الاتصال في اللغة العربية الصلة وبلوغ غاية معينة، وكلمة اتصال مشتقة من مصدر "وصل" الذي يعني الربط بين اثنين أو أكثر. وكلمة اتصال Communication مستمدة من أصل لاتيني Commounis ، ويقصد بها: المشترك، أو العام. وعليه فإن الاتصال له تعريفات متعددة ومختلفة باختلاف تخصصات الباحثين واتجاهاتهم، ومن تلك التعريفات تعريف شريف، حيث يرى: أن الاتصال هو عبارة عن "مجموعة من الإجراءات والطرق والوسائل والترتيبات التي تكفل إنتاج وتوصيل واستخدام البيانات اللازم توافرها، لاتخاذ قرارات سليمة الاتجاه، صحيحة التوقيت"(٢). ويمكننا تعريف الاتصال في مجال الإشراف التربوي على أنه عملية تفاعلية تحدث بين المشرف التربوي والمعلم، أو مجموعة من المعلمين، عن طريق إرسال رسائل لفظية و/أو غير لفظية واستقبالها، بحيث يتحقق الفهم المتبادل بين المشرفين التربويين ومعلميهم، بما ينعكس إيجاباً على تحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها.

عناصر الاتصال في العملية الإشرافية:

بعد عرض تعريفات الاتصال، يتضح لنا أن عملية الاتصال التربوي تتضمن العناصر التالية:

(١) الهدف:

تحدث عملية الاتصال في مجال الإشراف التربوي نتيجة لهدف، أو

---

(1) Mehrabian, A. and Weiner, A. (1966) Non-Immediacy between communication and object of communication and verbal message. J. of consultant psychology, Vol. 30, 1966.

(٢) الغمري، إبراهيم، الإدارة: دراسة نظرية وتطبيقية، الطبعة الثالثة. الإسكندرية، دار الجامعات المصرية، ١٩٨٢م، ص ٢٥٣.

عدة أهداف يريد المشرف التربوي أو المعلم (أو مجموعة معلمين) توصيلها إلى الطرف الثاني.

(٢) المرسل:

هو فرد (أو مجموعة أفراد) يطلق عليه اسم المتصل، وهو الذي يوجه رسالة الاتصال. والمرسل في مجال الإشراف التربوي يتمثل عادة في الآتي: مشرف تربوي، أو مدير مدرسة، أو معلم، أو مجموعة معلمين. ويلعب المشرف التربوي في أنظمة الإشراف التربوي التقليدية دور المرسل في معظم الأحيان، في حين يظل دور المعلم مستقبلاً سلبياً في الغالب.

(٣) الرسالة:

تمثل مضمون الاتصال الذي يود المتصل نقله إلى المستقبل. والرسالة هي عبارة عن سلوك لفظي و/أو سلوك غير لفظي. ويقصد بالسلوك اللفظي: الحرف، الكلمات، الأفكار، والمعلومات ... الخ. أما السلوك غير اللفظي فيتمثل في اللغة الجسدية مثل: حركة الجسم، حركة اليدين، هز الرأس، التلاقي البصري، تعابير الوجه، والمصافحة. ولكي تحقق الرسالة الإشرافية أهدافها، ينبغي أن تكون واضحة، وذات معنى محدد، وأن ترسل في الوقت المناسب.

(٤) المستقبل:

هو فرد (أو مجموعة أفراد) يتلقى رسالة الاتصال من المتصل، ويكشف واقع الممارسات الإشرافية الميدانية. إن المعلم أو المعلمين هم في العادة الذين يقومون بدور المستقبل لآراء وأفكار المرسل (المشرف التربوي). علماً بأن انظمة الإشراف التربوي الحديثة تدعو المشرف

التربوي إلى أن يخصص وقتاً لاستقبال رسائل المعلمين أكثر من الوقت الذي يخصصه لإرسال الرسائل.

(٥) الوسيلة:

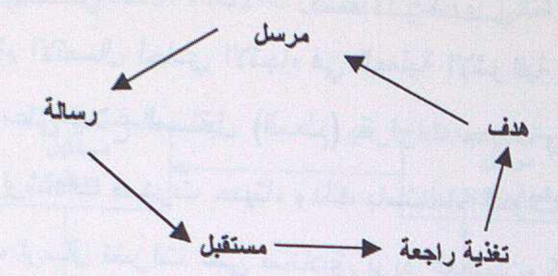
هي أداة لنقل الرسالة بين المرسل والمرسل إليه. ولأهمية وسيلة الاتصال، يفترض أن يختار المرسل الوسيلة المناسبة للموقف التربوي. ويمكن تنظيم وسائل الاتصال بطرق متنوعة منها: لفظي وغير لفظي، سمعي وبصري، كتابي وشفوي، رسمي وغير رسمي. ويتفرع من كل نوع من هذه الأنواع عدد من الوسائل. فعلى سبيل المثال، لا الحصر، الاتصالات المكتوبة ينبثق منها الوسائل التالية: الخطابات، التقارير، المجلات والدوريات، التلكس والفاكس، الإرشادات والأدلة، والتعاميم ... الخ.

(٦) التغذية الراجعة:

هي استجابة المستقبل لمضمون الرسالة التي استلمها من المرسل ورد فعله عليها. وتمثل التغذية الراجعة أحد الأساليب التي تؤكد للمرسل مدى فهم وإدراك رسالته، وإلى أي درجة تحقق الهدف المطلوب من تلك الرسالة.

وأخيراً يمكن القول: إن عملية الاتصال عموماً، وفي مجال الإشراف التربوي على وجه الخصوص، تتم على شكل حلقة دائرية، كما هو في الشكل التالي:

عناصر عملية الاتصال



أنماط الاتصال في مجال الإشراف التربوي:

يرى سبيلمان[1] (Spillman) أن هناك ثلاثة أنماط رئيسية لعملية الاتصال في جميع المؤسسات على اختلاف أنشطتها ومسمياتها. وفي استعراضنا لأنماط الاتصال نتوقع أن يفهم المشرف التربوي هذه الأنماط، ويدرك أهدافها ومنطلقاتها، والأسس التي تقوم عليها، من أجل أن يؤدي المشرف التربوي مهامه الإشرافية المنوطة به على أكمل وجه، وأنماط الاتصال هي:

أولاً: الاتصال ذو الاتجاه الأحادي الأفقي:

يقوم المرسل (المشرف التربوي) بإرسال الرسالة، من خلال استخدام إحدى قنوات الاتصال، إلى المستقبل (المعلم أو مجموعة المعلمين). وهذا النمط من الاتصال بين المشرف التربوي والمعلم (مرسل ومستقبل) لا يأبه إطلاقا لاستجابة المستقبل (المعلم) للرسالة، ولا يتحقق المرسل (المشرف التربوي) من أثر رسالته في سلوك المستقبل (المعلم). وبعبارة أخرى، لا يرى المرسل (المشرف التربوي) أهمية لتغذية راجعة على رسالته التي استلمها المستقبل (المعلم). والشكل التالي يوضح الاتصال ذا الاتجاه الأحادي الأفقي.

(1) Spillman, Russel. (1975 Summer). The nature of communication. The Administration, 5(4), 4-9.

مرسل
(مشرف تربوي)

مستقبل
(معلم)

إن استخدام الاتصال أحادي الاتجاه في العملية الإشرافية يعد مناسباً إذا اقتصر استخدامه على إبلاغ المستقبل (المعلم) بقرارات جديدة، وأنظمة حديثة أو معدلة، وتعاميم وإرشادات صدرت حديثاً، وذلك باستخدام القنوات التالية: لوحة إعلانات مدرسية، إرسال نشرات على صناديق بريد المعلمين، كتابة إعلانات عن طريق مطبوعات رسمية. ويخطئ من يظن بأن الاتصال أحادي الاتجاه مناسبٌ لجميع الممارسات الإشرافية، حيث أن تعميمه قد يقود إلى عدد من السلبيات من أهمها:

١) عدم تأكد المشرف التربوي (المرسل) من أن رسالته قد وصلت إلى المعلم (المستقبل) بدون تحريف، وبشكل واضح.

٢) النكوص بالإشراف التربوي إلى الممارسات التفتيشية.

٣) التقليل من دور المعلم في العملية التعليمية التعلمية.

٤) تشجيع المشرف التربوي على التعالي على المعلمين.

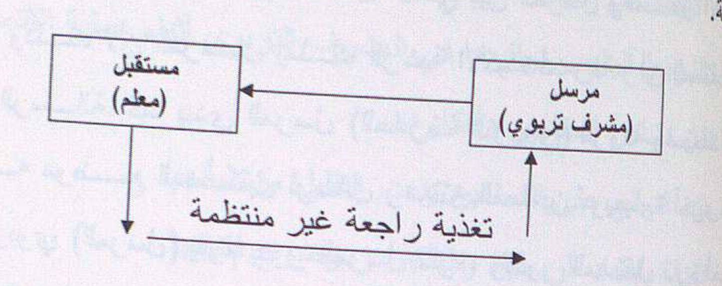
٥) إيجاد مناخات عمل غير مشجعة لإبداعات المعلمين، وتطوير قدراتهم الذاتية والمهنية.

٦) سيادة علاقات إنسانية مشوبة بالحذر والشك بين المشرفين التربويين وجموع المعلمين.

ثانياً: الاتصال ذو الاتجاه الأحادي الأفقي مع تغذية راجعة:

إن عملية الاتصال بين المرسل (المشرف التربوي) والمستقبل (المعلم) باستخدام هذا النمط، هي عملية مشابهة للنمط الأول، مع اختلاف بسيط، يتمثل في السماح لمستقبل الرسالة (المعلم) بتقديم تغذية راجعة إلى المرسل (المشرف

التربوي) من خلال المواجهة المباشرة أو أي قناة اتصال مناسبة لنقل التغذية الراجعة. والشكل التالي يوضح الاتصال ذاالاتجاه الأحادي الأفقي،مع تقديم تغذية راجعة.



إن الشكل الموضح أعلاه، قد يستخدمه المشرف التربوي مع معلميه، والمعلم مع تلاميذه، فعلى سبيل المثال: حين يستخدم المعلم أسلوب المحاضرة في تدريس تلاميذه، فإنه يطبق نمط الاتصال ذي الاتجاه الأحادي، دون تغذية راجعة، لأن التلاميذ لم يسمح لهم بالمشاركة وإبداء الرأي. أما حين يستخدم المعلم أسلوب المناقشة في تدريسه، فإنه يطبق نمط الاتصال ذي الاتجاه الأفقي الأحادي، مع تقديم تغذية راجعة.

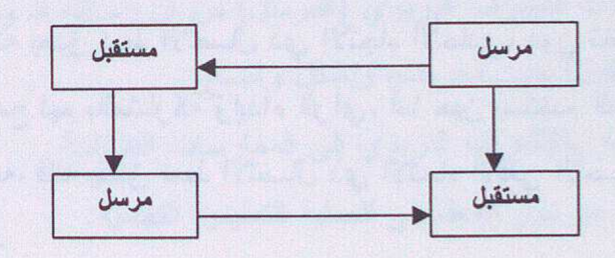
وبالرغم من أن هذا النمط من الاتصال، هو نسبياً، أفضل من سابقه (النمط الأول)، إلا أنه يظل شكلياً، ويبدي شعوراً بعدم الاهتمام بالتغذية الراجعة حول الرسالة. وينظر المرسل (المشرف التربوي) للتغذية الراجعة الصادرة من المستقبل (المعلم) على أنها خيار غير ملزم لتعديل الرسالة. ويعد هذا النمط من الاتصال بين المشرف التربوي والمعلم أو مجموعة المعلمين اتصالاً غير متفاعل، لأن المشرف التربوي (المرسل) يرسل رسائله إلى المعلمين (المستقبلين) دون الالتفات إلى آرائهم ومقترحاتهم حول شكل الرسالة ومضمونها.

وأخيراً، أرى أن في هذين النمطين من الاتصال بين المشرف التربوي والمعلمين تجسيداً لهيمنة المشرف التربوي وتعاليه على المعلمين، فهما يوفران

بيئة خصبة لممارسة التفتيش من خلال استخدام أساليب سلطوية مع المعلمين.

ثالثاً: الاتصال ذو الاتجاهين المتفاعلين:

يطلـق على هذا النمط من الاتصال الأفقي بين المرسل والمستقبل الاتصال المـتفاعل، وذلـك لأن المرسـل يملـك الرغبة الأكيدة لمعرفة رأي المستقبل في موضـوع الرسـالة. كما يبدي المرسل (المشرف التربوي) مرونة واستعداداً لأن يضـع نفسـه موضـع المسـتقبل لرسائل زملائه المعلمين. وبعبارة أخرى، فإن المشرف التربوي (المرسل) يقوم بدور المرسل تارة، وبدور المستقبل تارة أخرى، وكـذا الحـال بالنسـبة للمعلمـين. والشكل التالي يوضح الاتصال ذا الاتجاهين المتفاعلين:



ويمكـن استخدام هذا النمط في حلقة نقاش، أو ورشة عمل تجمع مشرفين تـربويين بمجمـوعة مـن المعلمين. ويؤكد هذا النمط من الاتصال على احترام شخصـية المعلم، ويمنحه حرية كافية للمشاركة في صنع القرارات المهمة. ويمنح المشـرف التربوي فرصة مناسبة لاستخدام أساليب إشرافية حديثة مثل: الإشراف التـربوي العـيادي، الإشراف التربوي بالأهداف، الإشراف التربوي التعاوني ... الخ.

وللاتصـال أنماط كثيرة إلا أننا ركزنا على ثلاثة أنماط فقط، لأنها الأقرب إلى طبيعة عمل المشرف التربوي مع المعلمين في ميدان التعليم. ولكون المشرفين

التربويين والمعلمين ينتمون إلى مستوى وظيفي واحد، فإن الاتصالات الأفقية هي أنسب أنماط الاتصالات لمثل هذه المجموعة المتجانسة.

فاعلية الاتصال في العملية الإشرافية:

الشروط الواجب توافرها في المشرف التربوي أثناء عملية الاتصال:

١) تقبل مشاعر المعلمين وأفكارهم.
٢) عدم التعالي على المعلمين وعدم التقليل من شأنهم.
٣) العناية بإعداد الرسالة، والتأكد من وضوح فكرتها.
٤) القدرة على التعبير اللفظي.
٥) القدرة على استخدام السلوك غير اللفظي (لغة الجسد) وإدراك أهدافه وأثره في عملية الاتصال.
٦) القدرة اللغوية على كتابة الرسالة، والتعبير عنها بوضوح.
٧) التشبع بأفكار المجتمع والاقتناع بقيمه الأصيلة.
٨) مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، حيث أن كل معلم فريد من نوعه.
٩) إدراك قيمة الوقت وأهميته.
١٠) الاهتمام بردود الفعل والأفكار حول الرسالة.
١١) التأكد من تحقيق الرسالة لأهدافها.
١٢) الإصغاء كثيراً والكلام قليلاً.
١٣) اختيار وسيلة الاتصال المناسبة للموقف.
١٤) ضرورة أن تكون خطوط الاتصال واضحة وذات اتجاهين متفاعلين.
١٥) ضرورة أن تكون خطوط الاتصال قصيرة ومباشرة.
١٦) القضاء على جميع مصادر الإزعاج والتشويش المؤثرة في وضوح الرسالة.

إعداد المشرفين التربويين وتأهيلهم مهنيا:

أدركت معظم أنظمة العالم الرسمية وغير الرسمية أهمية استثمار الموارد البشرية في التطور والنماء الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وذلك من خلال التخطيط العلمي السليم. كما أدرك المخططون العرب أن حشد الطاقات البشرية وتوجيهها لخدمة المجتمع ورقيه، لا يتم إلا عن طريق العناية والاهتمام بالتربية والتعليم. وجاءت هذه القناعة نتيجة لكون التربية والتعليم يمثلان المصدر الأساسي لإعداد الكوادر البشرية وتأهيلها لخدمة الخطط التنموية الشاملة للمجتمع العربي.

لذلك اتجهت أنظار المخططين العرب إلى ضرورة إصلاح أنظمة التربية والتعليم، لتقليص الفجوة الكبيرة بينها وبين نظم دول العالم المتقدم علمياً وتكنولوجياً، ووضعت الخطط والستراتيجيات المناسبة من خلال إنشاء منظمات متخصصة، وعقدت الاتفاقات الثنائية الإقليمية، وأقامت الندوات والمؤتمرات العامة ... الخ. وبالرغم من أن تلك الجهود أسهمت في دفع حركة التطور التربوي قليلاً إلى الأمام، إلا أن الحاجة أكبر إلى التنمية البشرية ومواكبة التقدم الذي يعيشه عالم القرن الحادي والعشرين في إطار المحافظة على الهوية العربية والخصوصية الثقافية.

وأصبح من المعروف لدى عموم التربويين أن هناك عدة أساليب وطرق لإصلاح العملية التعليمية التعلمية وتطويرها، ويأتي الإشراف التربوي في مقدمتها. وعليه فقد حظي الإشراف التربوي بتحديث بعض مفاهيمه، حيث تم تغيير مسمى التفتيش إلى توجيه ثم إلى إشراف تربوي، ليتمشى مع روح العصر الحديث. وأكدت أنظمة الإشراف التربوي على ضرورة ممارسة المشرف لأدواره الموكلة إليه بأسلوب شوري (ديموقراطي) وتعاوني. غير أن واقع المشرف التربوي وإمكاناته وإعداده وتأهيله المحدود لا يمكنه من القيام بدوره المطلوب،

حيث أن دوره الفعلي هو الاهتمام بجميع مكونات العملية التعليمية التعلمية: من معلم، وتلميذ، وطرق تدريس، ومنهج دراسي، وقياس وتقويم، وأنشطة صفية وغير صفية، ومبان، وأجهزة ومعدات، ومناخ مؤسسي عام، وإدارة الصف، واستثمار الوقت الرسمي المخصص للتعليم، وإدارة مدرسية، وتخطيط ومتابعة ... الخ. وبالرغم من الدور الكبير والمهام المتشعبة الموكلة للمشرف التربوي، فإنه غالباً ما يكلف بالعمل الإشرافي دون أي إعداد أكاديمي أو علمي مسبق. وقد ينخرط في العمل الإشرافي دون أن يحصل على أي تدريب ولو لفترة قصيرة. وقد يظل المشرف التربوي الجديد يمارس مهامه الإشرافية لفترة طويلة بخبرات معلم سابق فقط. ولوجود الاختلاف الواضح بين المعلم والمشرف التربوي والمهام الموكلة لهما، فإن المعلم الجيد لا يعني بالضرورة أن يكون مشرفاً تربوياً جيداً.

إن ضعف إعداد المشرف التربوي وتأهيله مهنياً قاد إلى إخفاق معظم محاولات التغيير والتجديد التربوي الميداني التي ينادي بها المنظرون والقادة بالمستويات الإدارية العليا من نظام التعليم. علماً بأن إعداد المشرف التربوي وتطوير قدراته يمثل استثماراً فعلياً لمستقبل التربية وتقدمها.

ولقد أدى التطور الكمي الهائل في نظام التعليم السعودي على سبيل المثال إلى تبلور اتجاه لدى المسؤولين بوزارة التربية والتعليم نحو تحسين مستوى المشرف التربوي وتطوير قدراته وإمكاناته. لذا قامت الوزارة بالتعاون مع بعض الجامعات السعودية بعقد برامج (دورات) تدريبية للمشرفين التربويين عام ١٤١٣هـ. واستمرت هذه البرامج التدريبية تستقبل كل فصل دراسي المشرفين التربويين العاملين في الميدان من جميع التخصصات. وكانت أهداف برنامج

(دورة) تدريب المشرفين التربويين كما يلي[1]:

١) زيادة النمو المعرفي لدى المشرف التربوي.

٢) تنمية مهارات المشرف التربوي وقدراته العلمية والتربوية.

٣) تنمية استعداد المشرف التربوي لتقييم وتطوير الأنشطة التعليمية.

٤) تطوير الخبرات التدريبية لدى المشرف التربوي.

٥) تنمية مهارات البحث العلمي والاستقصاء لدى المشرف التربوي.

ويتضمن البرنامج (الدورة) التدريبي المقررات الدراسية التالية:

- سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.
- طرق التدريس العامة.
- وسائل وتقنيات التعليم.
- القياس والتقويم.
- التدريب أثناء الخدمة.
- البحث التربوي.
- الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية.
- علم نفس النمو.
- الإدارة التربوية.
- التطبيق الميداني والعلمي لعملية الإشراف التربوي.

وقد تم تقويم برنامج تدريب المشرفين التربويين، وجاءت النتائج على النحو

---

(١) وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب "دورة الموجهين التربويين"، الرياض، التوجيه التربوي والتدريب، بدون تاريخ، ص ص ١ – ٤.

التالي[1]:

- حقق البرنامج أهدافه بنسبة جيدة.
- أسهم محتوى البرنامج في زيادة معرفة المتدربين ببعض الجوانب المتعلقة بالإشراف التربوي.
- علاقة المقررات بالأهداف العامة للبرنامج وبمجال عمل المشرفين التربويين علاقة قوية.
- ركزت المقررات على الجوانب النظرية أكثر من تركيزها على الجوانب التطبيقية.
- أكثر الأساليب التدريبية استخداماً في البرنامج كان أسلوب المحاضرة والمناقشات.
- تعددت أساليب تقييم المتدربين في البرنامج، وتفاوتت بين جامعة وأخرى.

وقد أسهمت الإدارة العامة للإشراف التربوي بدفع عجلة التعليم إلى الأمام، من خلال تحسين عملية الإشراف التربوي وتطويرها. وذلك بالمساهمة في وضع الخطط والبرامج الإثرائية، ووضع الضوابط والمعايير لاختيار الكفاءات البشرية في مجال الإشراف التربوي.

وبالرغم مما بذلته وزارة التربية والتعليم السعودية من جهود في مجال تطوير قدرات المشرفين التربويين، إلا أن البعض يرى عدم كفاية تلك الإجراءات في تحسين الممارسات الميدانية وتطويرها. وعليه، قامت وزارة التربية والتعليم السعودية بتكليف لجنة متخصصة لوضع اختبارات مقننة في ضوء الكفايات الأساسية للإشراف التربوي، بحيث يمكن لصاحب القرار التربوي الاعتماد على

---

(١) الجريوي، خالد عبدالعزيز "تقييم برامج تدريب الموجهين التربويين من وجهة نظر المتدربين"، رسالة ماجستير، قسم المناهج، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض ١٤١٦هـ.

هــذه الاختــبارات في اختيار القيادات الإشرافية وتأهيلها وتدريبها وإعدادها للقيام بدورها في تحقيق الأهداف المرجوة. وتسعى حركة الكفايات إلى ما يلي:

- مراعاة الفروق الفردية.
- توثيق الصلة بين النظرية والتطبيق.
- التأكيد على التقويم الذاتي.
- اعتماد نظام التغذية الراجعة.
- التكامل بين الجوانب المعرفية والوجدانية، والمهارية في العملية التعليمية.
- تحمل المسؤولية.
- تحديد الأهداف وصياغتها إجرائياً.

وتمكــن أعضــاء اللجنة المكلفة بوضع الاختبار المقنن المبني على حركة الكفايــات تحديد تسعة (٩) مجالات رئيسية للمشرفين التربويين. وبعد أن يحصل المشــرف (المرشــح) التــربوي على درجة مقبولة في مجال السمات الشخصية، يجلــس لإجراء اختبار في المجالات الثمانية الباقية. وفيما يلي تحديد كل مجال من المجالات الرئيسية، وما يندرج تحته من كفايات فرعية[1]:

كفايات المشرفين التربويين:

المجال الأول: السمات الشخصية:

١) أن يتمثل القدوة الإسلامية الحسنة في مظهره وسلوكه.

٢) أن يتحدث اللغة العربية سليمة من الأخطاء بصوت واضح.

٣) أن يجيد الحوار وعرض الأفكار بشكل منطقي ومقنع.

٤) أن يمتلك اتجاهات إيجابية عالية نحو التطوير.

(١) وزارة التربية والتعليم، مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للقياس والتقويم، الرياض ١٤٢٣هـ.

٥) أن يمتلك مهارة إدارة الوقت.

٦) أن يتسم بالأمانة والإخلاص والعدل.

٧) أن يتسم بالموضوعية وعدم التحيز.

٨) أن يتسم بالحدس وسرعة البديهة.

٩) أن يكون لائقاً صحياً وجسدياً.

١٠) أن يتسم بالتواضع ولين الجانب.

١١) أن يتسم بالصبر والحلم والأناة.

١٢) أن يكون واثقاً من نفسه وقدراته.

١٣) أن يكون متزناً في انفعالاته.

١٤) أن يتمتع بروح قيادية.

المجال الثاني: تطوير المناهج الدراسية:

أن يكون لدى المشرف التربوي القدرة على:

١) معرفة أهداف التعليم بمستوياتها المختلفة.

٢) تصميم وحدات تعليمية.

٣) صياغة أهداف تعليمية بمستويات مختلفة.

٤) صياغة أهداف سلوكية جيدة.

٥) تصميم خطة لدرس تطبيقي.

٦) إظهار معرفة عميقة في مادته العلمية.

٧) إدراك البــناء المنطقي والنفسي بين وحدات وموضوعات المادة الدراسية في التعليم العام.

٨) معرفة مدى مناسبة المادة العلمية لمستوى تفكير التلاميذ وقدراتهم العقلية.

٩) معرفة طرق التدريس الخاصة ومدى مناسبتها للمادة العلمية.

١٠) إدراك مراحل تطوير المناهج الدراسية.

١١) إظهار فهم واستيعاب لبعض التجارب العالمية في تطوير المناهج الدراسية.

١٢) عـرض طـرائق تـدريس متنوعة ومناسبة للمادة العلمية ولمستوى تفكير التلاميذ.

١٣) تنمية مهارة كتابة التقارير والملاحظات عن المناهج الدراسية.

١٤) تنمية مشاركة المعلمين في النشاط المدرسي وفقاً لميولهم وقدراتهم.

١٥) تحليل محتوى المادة الدراسية في ضوء أهدافها.

١٦) تحليل الأســاليب وطرائق التدريس المتضمنة في المنهاج في ضوء معايير واستراتيجيات التعليم والتعلم.

١٧) تحليل الأساليب والطرائق والأدوات الخاصة المضمنة في المنهاج في ضوء معايير تنوع أساليب التقويم وأدواته.

١٨) الإسهام في تطوير المناهج في كل مراحلها.

المجال الثالث: تقديم الخدمات المطلوبة للعملية التعليمية:

أن يكون لدى المشرف التربوي القدرة على:

١) تحديد احتياجات البرامج التعليمية القائمة.

٢) التحليل الدقيق للأنشطة التعليمية.

٣) وضع قائمة متكاملة من التجهيزات التعليمية الأساسية للعملية التعليمية.

٤) إنتاج المواد المعينة على التعليم والتعلم.

٥) استخدام المواد المعينة على التعليم والتعلم.

٦) اختيار المواد المعينة على التعليم والتعلم.

٧) تقويم المواد المعينة على التعليم والتعلم.

٨) تحديد درجة الانتفاع من مصادر التعلم.

٩) الاستجابة للمعلمين بما يتناسب وحاجاتهم الخاصة وطبيعة أنماط شخصياتهم.

المجال الرابع: تنظيم العملية التعليمية وإدارتها:

أن يكون لدى المشرف التربوي القدرة على:

١) تحليل الأنظمة التعليمية القائمة.

٢) فهم البرامج التعليمية القائمة واستيعابها.

٣) فحص البرامج والتنظيمات التربوية الجديدة والحكم على مدى صلاحيتها.

٤) تحديد الوقت المطلوب لإنجاز المهام التعليمية التربوية المختلفة.

٥) تحديد مصادر تحسين مستوى كفاءة العملية التعليمية.

٦) تفويض الصلاحيات ومنح المسؤوليات وفق خطة واضحة المعالم.

٧) اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف التعليمية.

٨) تنظيم الاتصال بين المدرسة واللوائح المنظمة للعمل.

٩) توعية المعلمين بنظام المدرسة واللوائح المنظمة للعمل.

١٠) تنمية شعور المعلمين بأهمية الالتزام بمواعيد العمل الرسمي.

المجال الخامس: توفير الخدمات الأساسية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة:

أن يكون لدى المشرف التربوي القدرة على:

١) تحليل احتياجات الطلبة.

٢) فهم دور التعليم في مقابلة احتياجات الطلبة.

٣) جدولة الخدمات الخاصة التي يحتاجها الطلبة.

٤) تقويم الخدمات التي يقدمها نظام التعليم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

٥) المساعدة في توفير الخدمات التعليمية المتميزة من خلال الاستعانة بخبراء مختصين لمساعدة المعلمين في تلبية احتياجات الطلبة الخاصة.

٦) التعرف على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

٧) استثمار الإمكانات المادية داخل المدرسة وخارجها تلبية لحاجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

٨) الإسهام في إقناع أفراد المجتمع المقتدرين على دعم البرامج التربوية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

المجال السادس: تنمية المعلمين مهنياً أثناء الخدمة:

أن يكون لدى المشرف التربوي القدرة على:

١) وضع خطة شاملة لتحديد احتياجات العملية التعليمية من القوى البشرية.

٢) وصف الوظائف التعليمية الشاغرة ومستوى الإمكانات البشرية المطلوبة لشغل تلك الوظائف.

٣) اختيار كوادر بشرية تربوية جديدة مؤهلة وفق معايير علمية دقيقة.

٤) استخدام حلقات الإشراف العيادي بفاعلية.

٥) استخدام أسلوب التغذية الراجعة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

٦) وضع خطة واضحة لتنمية المعلم وتطوير قدراته وإمكاناته.

٧) وضع تصور محدد لتحسين ممارسة المعلم للعملية التعليمية التعلمية.

٨) تصميم برنامج تدريبي متكامل العناصر لتطوير قدرات المعلمين وإمكاناتهم العلمية والمهنية.

٩) تنفيذ البرامج التدريبية وإدارتها.

١٠) متابعة خريجي البرامج التدريبية وأثر تلك البرامج في أدائهم.

١١) تصميم حقيبة تدريبية يستخدمها المعلم في التدريب الذاتي.

١٢) ممارسة الإشراف التطوري.

١٣) تنمية التفكير لدى المعلمين.

١٤) تشكيل فرق متجانسة من المعلمين لممارسة أسلوب الإشراف التربوي التعاوني.

١٥) منح المعلمين المتميزين درجة مناسبة من الحرية لممارسة أسلوب الإشراف التربوي الذاتي.

١٦) تنمية التفكير المستقل لدى المعلمين من خلال بناء قدراتهم على تحليل أعمالهم بأنفسهم وابتكار طرق تدريس جديدة.

١٧) التخطيط للمداولات الإشرافية الفردية مع المعلم.

١٨) تنفيذ المداولات الإشرافية الفردية مع المعلم من خلال استخدام مهارات اتصال مقننة.

المجال السابع: توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي:

أن يكون لدى المشرف التربوي القدرة على:

١) تعريف المجتمع المحلي بوظائف المدرسة وأهدافها في خدمة المجتمع وتطوره.

٢) الإسهام في إقناع أفراد المجتمع المحلي بالمشاركة الفاعلة في تنفيذ براجم المدرسة وأنشطتها وتحقيق أهدافها.

٣) فهم أراء أفراد المجتمع المحلي واتجاهاتهم نحو التربية والتعليم.

٤) إعداد خطة متكاملة لتحسين مستوى العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

٥) تنمية إحساس المعلم بالمشكلات الاجتماعية والثقافية التي تواجه المجتمع.

٦) المشاركة الفاعلة في اجتماعات المجالس التربوية.

٧) الإسـهام فـي إقناع أفراد المجتمع بتوفير بعض الاحتياجات المهمة للعملية التعليمية.

٨) الإسهام في التغلب على بعض العقبات التي تعيق استفادة المجتمع المحلي من المبنى المدرسي.

المجال الثامن: تنمية علاقات إنسانية بين العاملين:

أن يكون لدى المشرف التربوي القدرة على:

١) العمل التعاوني الفعال مع المعلمين في تحقيق أهداف العلمية التعليمية.

٢) حل المشكلات التي تواجه المعلمين.

٣) التواصل اللفظي مع الآخرين بفاعلية.

٤) التعامل مع المواقف التعليمية بفاعلية.

٥) إظهار المرونة وتقبل الأفكار الجديدة.

٦) توثيق العلاقة بين المخططين والمنفذين للعملية التعلمية.

٧) التواصل الكتابي مع الآخرين بفاعلية.

٨) الإصغاء الجيد أثناء التفاعل اللفظي مع الآخرين.

٩) تمييـز مدلـولات السـلوك غيـر اللفظي للآخرين في المواقف التعليمية المختلفة.

١٠) تهيئة أجواء تعليمية حرة لتسهيل عمل المعلمين وتقبلهم للتقويم البناء.

١١) بناء علاقات طيبة مع جميع المعلمين.

١٢) فهم طبيعة السلوك الإنساني ودوافع المعلمين ورغباتهم.

١٣) توصيل الأفكار والاتجاهات التربوية الحديثة للمعلمين بوضوح.

١٤) مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين.

المجال التاسع: تقويم العملية التعليمية:

أن يكون لدى المشرف التربوي القدرة على:

١) استخدام أدوات وأساليب التقويم المختلفة.

٢) تصميم أدوات القياس والتقويم المختلفة.

٣) تبرير منطقية الحكم الذي يصدره.

٤) كتابة التقارير لنقل نتائج عملية التقويم للمعنيين بها.

٥) الإلمام باللوائح والقوانين المتعلقة بالتقويم وأخلاقياته.

٦) تصـميم أدوات ذات قـيمة علمية، بغرض جمع البيانات والمعلومات عن العملية التعليمية.

٧) إجراء المقابلات الشخصية المقننة.

٨) تحليل البيانات من خلال استخدام الأساليب الإحصائية وتفسيرها.

٩) تحديد مستوى التطور والتحسن في التحصيل لدى الطلبة.

١٠) جمـع معلـومات وبـيانات متنوعة عن المعلمين من خلال استخدام طرق ملاحظة موضوعية.

١١) تمييز سلوك المعلم أو المدير المتحيز لطالب أو فئة ما من الطلاب.

١٢) تقويم الأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية.

١٣) الاستفادة من التغذية الراجعة لنتائج التقويم.

وبالـرغم من الإيجابيات التي حققتها الحركة العالمية للكفايات في إصلاح نظـام التعليم، إلا أن تطبيقها محلياً أو عربياً لا تخلو من بعض المعوقات التي قد تحد من تبنيها والاستفادة منها كما ينبغي. وقد حدد العريني (١٤٢٤هـ) المعوقات

التـي قـد تحد من فاعلية تطبيق الكفايات ميدانياً بالمملكة العربية السعودية على النحو التالي[1]:

أولاً: معوقات خاصة بطبيعة الكفايات:

١) عـدم وضوح مفهوم الكفايات بالنسبة للكثير من العاملين في مجال التربية والتعليم.

٢) التأكـيد على السلوك القابل للقياس. ولكون حركة الكفايات منبثقة من رحم المدرسـة السـلوكية، فإن هذه الحركة لا تهتم كثيراً بالأمور التي لا يمكن ملاحظتها أو قياسها بشكل دقيق وموضوعي.

٣) تطبيق الكفايات تحتاج إلى إمكانات مادية وطاقات فنية وبشرية ضخمة.

ثانياً: معوقات مرتبطة بثقافة المجتمع والمنظمات التربوية

يـتطلب تطبـيق الكفايات اختيار أفضل العناصر البشرية للمهن التربوية. وهـذا يعنـي أن الوظـيفة ليست ملكاً شخصياً لأحد بل هي متاحة للأفراد الذين يتميزون عن غيرهم بالكفاءة والأداء المتميز والإخلاص في العمل. وقد يتعارض هـذا الـتوجه الجديد مع ثقافة المجتمع التي تتخذ أحياناً من الشفاعات والصداقات والمجاملات منهجاً لها.

ثالثاً: معوقات مرتبطة بالنظام التربوي:

١) مقاومـة التغييـر. لكون تطبيق الكفايات يتطلب تغييرات جوهرية في نظام التعليم، فإنه يتوقع أن تواجه تلك التغييرات بمقاومة من بعض العاملين في ميدان التربية والتعليم.

٢) الطلـب أكبـر مـن العرض. إن تطبيق الكفايات يتطلب عرضاً أكبر من

---

(١) العريني، عبد العزيز عبد الله :"الكفايات الأساسية لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية". رسالة دكتوراه، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض ١٤٢٤هـ، ص ص ٣٩-٤١.

الطلـب مـن أجـل تطبيق مبدأ المنافسة وانتقاء أفضل الكفاءات البشرية للوظائـف القـيادية. إلا أن الواقـع يشير إلى أن هناك نقصاً في الكوادر المؤهلة في مجال الإشراف التربوي.

٣) عدم توصيف الأدوار والكفايات الأساسية للمهن التعليمية توصيفاً دقيقاً.

٤) التركيز على الأساليب النظرية في تنمية الكفايات والتعليم بشكل عام. حيث يفتـرض أن تهـتم الكفايـات بالمعـارف النظـرية واكتسـاب المهارات والاتجاهات على حد سواء.

٥) قلة التدريب أثناء الخدمة.

رابعا: معوقات تتعلق بالتقويم الذاتي للعاملين في مجال التعليم:

يتطلب التدريب القائم على الكفايات من المتدرب أن يكون على درجة عالية مـن الوعـي بذاتـه وتحمـل المسؤولية، لرفع كفايته الذاتية عن طريق التدريب المستمر.

برامج إعداد المشرفين التربويين:

أخـذت بـرامج إعـداد المشرفين التربويين عدة أشكال في العقود القليلة الماضية، ففي الولايات المتحدة الأمريكية اختلفت برامج الإعداد باختلاف متطلبات الشـهادة لكل ولاية. حيث تمنح بعض الولايات شهادة خاصة للمشرفين التربويين، وغالـباً مـا يمنح نظام التعليم بالولاية شهادة أو رخصة خاصة بالإداريين معترفاً بها، تجيز لهم ممارسة الإشراف التربوي[1].

وعمـوما، فـإن الجامعـات هي الجهة المسؤولة عن إنشاء برامج الإعداد والمـوافقة علـيها. أما الأفراد الذين حصلوا على إعداد مناسب للخدمة في مجال

---

(1) Daresh, John C. "Preparation Programs In Supervision". Handbook of Research on School Supervision Edited by Firth G. and Pajak E. Simon and Schuster Macmillan, New York, 1998, p. 951.

الإشراف التربوي فإنهم قد حصلوا على درجة الماجستير في التربية. وتتضمن شهادة الماجستير مجموعة من مقررات الدراسات العليا التي تركز على الموضوعات التالية: المهارات الإشرافية العامة، إدارة الأفراد، تصميم المناهج وتقويمها، وسياسات التعليم، وغيرها من موضوعات ذات علاقة بالإشراف التربوي. وفي كثير من الولايات تقدم الجامعات مقررات دراسية خاصة بالإشراف التربوي إضافة لمتطلبات القيادة، مع التركيز على اكتساب الخبرات الميدانية. وفي الحقيقة فإن هذه الخبرات الميدانية هي مشابهة إلى حد كبير للخبرات التي يحصل عليها المعلم الطالب في التربية الميدانية. ولاكتساب الخبرات الميدانية، تخصص فترة زمنية معينة للراغبين في التأهل في مجال الإشراف التربوي. خلال هذه الفترة تتم ملاحظة المديرين والمشرفين التربويين أثناء أدائهم لمهامهم الموكلة لهم، وكذلك المشاركة الفعلية في بعض الأعمال الميدانية. وبعد الحصول على الدرجة العلمية واجتياز المقابلة المعدة للمتطلبات الأخرى الخاصة بالولاية، يصبح الخريج جاهزاً كمشرف تربوي للقيام بدوره الإشرافي في نظام التعليم العام.

نموذج مقترح لإعداد المشرفين التربويين:

وضع داريش (Daresh) [1] تصوراً لكيفية إعداد المشرفين التربويين وتأهيلهم قبل الخدمة في مجال الإشراف التربوي. ويعتمد نموذج داريش على ثلاثة أبعاد رئيسية هي كما يلي:

البعد الأول: الإعداد الأكاديمي:

تبنى برامج إعداد المشرفين التربويين التقليدية على أساس اكتساب المعارف والحقائق والمعلومات، من خلال عدد معين من المقررات الدراسية

(1) Daresh, John C. "Preparation Programs In Supervision". Handbook of Research on School Supervision Edited by Firth G. and Pajak E. Simon and Schuster Macmillan, New York, 1998, p. 951.

الجامعية، ومحتوى هذه المقررات الدراسية يركز على المهارات ذات الصلة بالأداء المهني الفعال. وينظر إلى الإعداد الأكاديمي على أنه أسلوب عملي، يساعد مشرف المستقبل على التنمية الفكرية الرصينة لمواجهة تحديات الممارسات الميدانية. وتسهم المقررات الدراسية الجامعية في المساعدة على اكتساب الأسس المعرفية في مجال التخصص العلمي. إلا أن بعض النقاد يرون أن محتوى المقررات الجامعية هو غالباً ما يكون من صنع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ونادراً ما يستشار المتعلمون فيما سوف يدرسون. ويلاحظ أيضاً أن تركيز المقررات الجامعية على تقديم المعلومات والمعارف أدى إلى تفشي ظاهرة أسلوب المحاضرة في التدريس الجامعي، وإلى اتساع الفجوة بين النظرية والتطبيق.

وبغض النظر عن المآخذ على طبيعة محتويات المقررات الجامعية وأساليب تقديم المعارف والمعلومات، فإن الإعداد الأكاديمي نال مكانة متميزة في برامج إعداد المشرفين التربويين.

البعد الثاني: الإعداد العملي:

يرى بعض المهتمين والمتخصصين، في مجال برامج الإعداد، أن تحسين تدريب القيادات المستقبلية لميدان التعليم ينبغي أن يبنى على خبرات عملية وممارسات ميدانية. ومن صور الاهتمام بالجوانب العملية في برامج إعداد القيادات: التدريب الميداني، واكتساب الخبرات العملية من الميدان. وقد لوحظ في العقود الأخيرة أن هناك توجهاً قوياً إلى أهمية تواجد الجامعات في الأماكن التي تتواجد فيها الممارسات الميدانية بشكل مباشر. وأصبحت الجامعات مدعوة إلى الوقوف على الواقع الفعلي بشكل مباشر لتنسج منه برامج فعالة وذات أثر واضح في المخرجات البشرية. وتعد هذه دعوة إلى ضرورة تخلي الجامعات عن تصوير

الواقـع كمـا تراه هي فقط. وقد أجرى داريش وليبلانت [١] (Daresh and Laplant) دراسـة مسحية شاملة لعدد من برامج التدريب الميداني، وتوصلا إلى الخصائص التالية:

١) لا يُعـد الـتدريب الميدانـي ملـزماً لجميع الطلاب الملتحقين ببرامج إعداد المشـرفين التـربويين أو الإداريـين، بل هو ملزم للطلبة الذين يبحثون عن رخصـة أو شـهادة رسـمية. ويقدم التدريب الميداني عادة في آخر برنامج الإعداد.

٢) تعمل معظم برامج الإعداد المهني بنفس الأسلوب تقريبا، حيث يسجل الطلبة مقـررات أكاديمية تؤهلهم للالتحاق بالتدريب العملي. وتتراوح مدة التدريب العملـي مـن ١٠ – ٤٠ ساعة دراسية أسبوعيا ولمدة فصل دراسي كامل، يلاحـظ الطلـبة من خلاله الممارسات الفعلية الميدانية. ويتوقع من الطالب إنجـاز بعـض المهـام الموكلة إليه، أو أن يقدم مشروعاً محدداً خلال ذلك الفصل الدراسي.

٣) يتم تقييم طلبة التدريب الميداني بأسلوب: ناجح أو راسب.

٤) جـرت العادة، أن يكون المشرف على الطالب هو المسؤول الوحيد في القسم الأكاديمي عن توجيه الطالب ومتابعته، ثم منحه الدرجة النهائية في التدريب الميداني.

٥) تحـدد مـدة التدريب الميداني على أساس نظام الجامعة، والمتمثل في فصل دراسي واحد، وبغض النظر عن حجم العمل المطلوب من الطالب.

٦) يعمل طلبة التدريب الميداني لمدة فصل دراسي كامل دون مقابل مادي.

---

(1) Daresh, John C. "Preparation Programs In Supervision". Handbook of Research on School Supervision, Edited by Geraled R. Firth and Edward F. Pajak. Macmillan Library Reference USA New York, 1998, p. 953.

إن بـناء برامج إعداد المشرفين التربويين على أساس الخبرات العملية تمثل تجاهاً إيجابياً فـي تفعيل نوعية البرامج الأكاديمية التقليدية. وسوف تسهم هذه برامج فـي إكسـاب المشرفين التربويين القدرة على تطبيق أفكارهم النظرية مهاراتهم المكتسـبة في مجال ممارساتهم الإشرافية الميدانية. ومما يؤخذ على برامج المبنـية علـى الخبرات الميدانية تركيزها على إعداد الطلاب في ضوء خبرات الميدانية السابقة والممارسات الميدانية الحالية، وإهمالها للبعد المستقبلي، ما ينبغي أن تكون عليه الممارسات الإشرافية. ومن السمات البارزة التي تتصف ها هـذه البرامج هي تنوع مصادر المعرفة حيث لا يكتفي الطالب بالرجوع إلى لكتب والمقـررات الجامعية وخبرات الجامعة فقط، بل يضيف إلى ذلك مصدراً آخر هو: الواقع الميداني وممارساته الثرية.

البعد الثالث: التكوين الذاتي:

يرى داريش (Daresh) أن بُعد التكوين الذاتي أو الشخصي للمشرف التربوي مـن أهـم أبعـاد إعداد برامج المشرفين التربويين. ويتمثل هذا البعد في الأنشطة الشـعورية المـوجهة لمساعدة الطالب في تركيب الخبرات المكتسبة من المصادر الأخـرى، وكـذلك لبـناء التقدير الذاتي للقائد التربوي. إن وضوح الدور للقائد، وإدراكـه الشخصي لذاته سوف يكون له أثر إيجابي على مخرجات برامج إعداد المشرفين التربويين مستقبلاً.

وتجـدر الإشارة إلى أن المشكلة الرئيسية التي تواجه المبتدئين من القيادات التـربوية هي قصور الإدراك لبعض المفاهيم مثل: القيادة، السلطة، الصلاحيات، القوة، والسيطرة، حيث يلاحظ أن هناك تفاوتاً كبيراً بين المبتدئين في إدراك حقيقة تلك المفاهيم واستيعابها بشكل جيد.

ويضـم الـتكوين الذاتـي للمشـرف التربوي أربعة عناصر رئيسية هي:

الإرشاد، التفكير التأملي، بناء برنامج، التخطيط لعمل مهني. وفيما يلي توضيح لتلك العناصر:

الإرشاد:

يقصد بالإرشاد بناء علاقة شخصية مباشرة مع المشرف التربوي المتدرب من أجل التنمية المهنية. والمرشد أو المدرب في برنامج إعداد المشرفين التربويين يتحمل جهداً كبيراً في مساعدة المشرف التربوي المبتدئ على التعرف على المشكلات المعقدة ومناقشتها[1]. ويمكن للمرشد أن يسهم في توجيه المشرف التربوي المبتدئ إلى كيفية أداء العمل الإشرافي، وذلك مع مراعاة القدرات والمهارات الشخصية التي يمتلكها المشرف المبتدئ. ويلخص داريش خصائص المرشد ومسؤولياته في برنامج إعداد المشرف التربوي قبل الخدمة على النحو التالي:

- الخبرة في مجال الإشراف التربوي.
- القدرة على وصف النوعيات الجيدة من القيادات التربوية.
- القدرة على طرح أسئلة مفيدة وقيمة للمتعلمين، ومنح المتعلمين الفرصة الكافية للإجابة عن تلك الأسئلة.
- تقبل الاختلاف في أداء العمل الموكل للمتعلمين، وعدم إلزامهم بطريقة أو طرق تقليدية محددة سلفاً، والابتعاد عن توجيه العبارة التالية "أنا أعملها دائماً بهذه الطريقة".
- التعبير عن الارتياح حين يتخطى المتعلم مستوى الإنجاز المعهود، حتى لو بلغ ذلك مستوى أعلى من إنجاز المرشد (المدرب) نفسه.

(1) Wasden D.F. (1985). A handbook for mentors. Provo, UT: College of Education, Brigham Young University. P.1. Macmillan, New York, 1998, p.1.

- القدرة على التخطيط للتطوير المستمر، والتعلم الذاتي، والاستجابة للمواقف المتباينة.
- الشعور بالرضا والارتياح للعمل، مع الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين الكبار.
- القدرة على الإصغاء للآخرين ومساعدتهم على التعبير عن وجهة نظرهم.

وتجدر الإشارة إلى أن معظم عناصر التطوير المهني ذات علاقة بعنصر الإرشاد، حيث يعد الإرشاد جزءاً أساسياً من التكوين الشخصي للمشرف التربوي.

التفكير التأملي:

يمثل التفكير التأملي العنصر الثاني من مكونات عناصر التكوين الذاتي للمشرف التربوي، ويقصد بهذا العنصر تطوير المهارات ذات العلاقة بالاستجابات الشخصية التي تقود المشرف التربوي إلى أداء إشرافي جيد. وقد لاحظ بوسنر[1] (Posner) أهمية استعمال التفكير التأملي في عملية إعداد الأفراد الذين ينتفعون من خبراتهم السابقة حين تتاح لهم فرصة كافية من التفكير حول تلك الخبرات. حيث أنه من الحكمة لرجل الميدان أن يتأمل ويفكر في المواقف التي تصادفه في حياته المهنية قبل أن يبدأ بإصدار الأحكام حول تلك المواقف.

ومن أساليب التفكير التأملي للمشرف التربوي ما يلي: كتابة اليوميات، سجل للإجابات على الأسئلة التي تواجهه يومياً في الميدان، تدوين ملاحظات حول تطوير مهارات مهمة يمكن استخدامها مستقبلاً.

تطوير خطة شخصية:

إن عملية تطوير خطة شخصية واضحة تتضمن فلسفة المشرف التربوي

(1) Posner K.D. (1985). Field experience: A guide to reflective teaching, New York: Longman.

الإرشاد، التفكير التأملي، بناء برنامج، التخطيط لعمل مهني. وفيما يلي توضيح لتلك العناصر:

الإرشاد:

يقصد بالإرشاد بناء علاقة شخصية مباشرة مع المشرف التربوي المتدرب من أجل التنمية المهنية. والمرشد أو المدرب في برنامج إعداد المشرفين التربويين يتحمل جهداً كبيراً في مساعدة المشرف التربوي المبتدئ على التعرف على المشكلات المعقدة ومناقشتها[١]. ويمكن للمرشد أن يسهم في توجيه المشرف التربوي المبتدئ إلى كيفية أداء العمل الإشرافي، وذلك مع مراعاة القدرات والمهارات الشخصية التي يمتلكها المشرف المبتدئ. ويلخص داريش خصائص المرشد ومسؤولياته في برنامج إعداد المشرف التربوي قبل الخدمة على النحو التالي:

- الخبرة في مجال الإشراف التربوي.
- القدرة على وصف النوعيات الجيدة من القيادات التربوية.
- القدرة على طرح أسئلة مفيدة وقيمة للمتعلمين، ومنح المتعلمين الفرصة الكافية للإجابة عن تلك الأسئلة.
- تقبل الاختلاف في أداء العمل الموكل للمتعلمين، وعدم إلزامهم بطريقة أو طرق تقليدية محددة سلفاً، والابتعاد عن توجيه العبارة التالية "أنا أعملها دائما بهذه الطريقة".
- التعبير عن الارتياح حين يتخطى المتعلم مستوى الإنجاز المعهود، حتى لو بلغ ذلك مستوى أعلى من إنجاز المرشد (المدرب) نفسه.

(1) Wasden D.F. (1985). A handbook for mentors. Provo, UT: College of Education, Brigham Young University. P.1. Macmillan, New York, 1998, p.1.

- القدرة على التخطيط للتطوير المستمر، والتعلم الذاتي، والاستجابة للمواقف المتباينة.
- الشعور بالرضا والارتياح للعمل، مع الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين الكبار.
- القدرة على الإصغاء للآخرين ومساعدتهم على التعبير عن وجهة نظرهم.

وتجدر الإشارة إلى أن معظم عناصر التطوير المهني ذات علاقة بعنصر الإرشاد، حيث يعد الإرشاد جزءاً أساسياً من التكوين الشخصي للمشرف التربوي.

التفكير التأملي:

يمثل التفكير التأملي العنصر الثاني من مكونات عناصر التكوين الذاتي للمشرف التربوي، ويقصد بهذا العنصر تطوير المهارات ذات العلاقة بالاستجابات الشخصية التي تقود المشرف التربوي إلى أداء إشرافي جيد. وقد لاحظ بوسنر[١] (Posner) أهمية استعمال التفكير التأملي في عملية إعداد الأفراد الذين ينتفعون من خبراتهم السابقة حين تتاح لهم فرصة كافية من التفكير حول تلك الخبرات. حيث أنه من الحكمة لرجل الميدان أن يتأمل ويفكر في المواقف التي تصادفه في حياته المهنية قبل أن يبدأ بإصدار الأحكام حول تلك المواقف.

ومن أساليب التفكير التأملي للمشرف التربوي ما يلي: كتابة اليوميات، سجل للإجابات على الأسئلة التي تواجهه يومياً في الميدان، تدوين ملاحظات حول تطوير مهارات مهمة يمكن استخدامها مستقبلاً.

تطوير خطة شخصية:

إن عملية تطوير خطة شخصية واضحة تتضمن فلسفة المشرف التربوي

(1) Posner K.D. (1985). Field experience: A guide to reflective teaching, New York: Longman.

وقيمه حيال المواضيع التربوية الحساسة، تساعده على تحديد الأفكار التي يدعمها ويناصرها بطريقة ذكية ومهذبة في بلوغ أهدافه المنشودة.

ويرى سيرجوفاني وستارات[1] (Sergiovanni and Starrtt) أن الخطة التربوية الشخصـية يمكـن أن تتضـمن استجابات شخصية على أسئلة مشتقة من قضايا جوهرية مثل: غايات التربية، التحصيل العلمي للتلاميذ، الأهمية الاجتماعية لتعليم التلامـيذ، صـورة المـتعلم وشخصـيته، قيمة المناهج الدراسية، صورة المعلم وشخصـيته، أسـاليب الـتدريس المفضلة، اللغة الأساسية للمحادثة في المواقف التعليمـية، نـوع العلاقة المفضلة بين المعلم والطالب، نوع المناخ المدرسي العام المفضل .. الخ.

وتسـاعد الخطـة الشخصية على عملية التكوين الذاتي للمشرف التربوي وتمـنحه القـدرة على التعرف على قناعاته ومعتقداته القوية حول القضايا المهمة والحساسة في التربية المهنية. وحين يتمكن المشرف التربوي من بلورة فهم شامل وواضح لخططه التربوية الشخصية، فإنه يستطيع الإدراك المسبق والتنبؤ بمصادر الصـراع الذي سوف يحدث مستقبلا. عليه بات من الضروري على كل القيادات التربوية الميدانية وضع خطة تربوية شخصية يتم تحديثها بشكل دوري، وبمشاركة فاعلـة من الزملاء. وعملية مساعدة الزملاء في وضع الخطة الشخصية لزميلهم تسـهم في حصولهم على رؤية واضحة عن سلوك زميلهم وقيمه وأفكاره وفلسفته حيال القضايا التربوية المهمة.

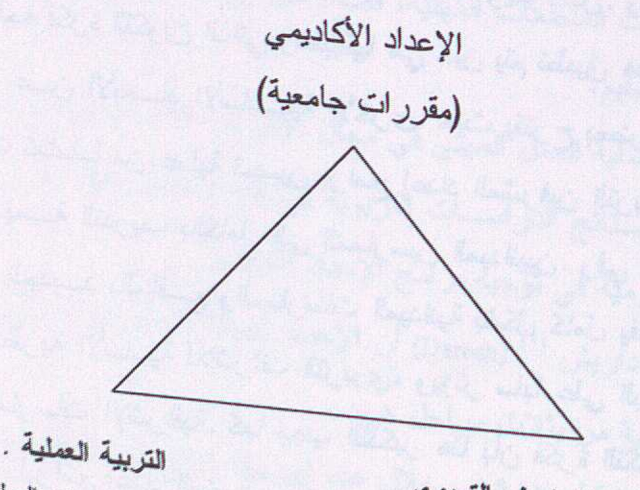
التخطيط الإجرائي المهني:

يتضمن هذا العنصر جميع الأفكار والرؤى التي اكتسبها المشرف التربوي مـن كـل مـن: الإعـداد الأكاديمي، التدريب الميداني، مساعدة المرشد، التفكير

(1) Sergiovanni R.J. and Starratt, T.J. (1993). Supervision: Human Perspectives (5th ed.) New York: McGraw-Hill.

تاملـي، وتطويـر الخطـة الشخصية. ومن أهم الفوائد لأسلوب التكوين الذاتي مشـرف التـربوي هـي العملـية التركيبية في عملية التعليم، والتي تمثل إحدى عملـيات العقلـية العلـيا. ويمكـن أن تحدث عملية التركيب من خلال استعمال تخطيط الإجرائي المهني. وبالرغم من أن عملية التخطيط الإجرائي المهني تمثل ـرحلة نهائـية فـي برنامج إعداد المشرفين التربويين، إلا أنها تشكل مع غيرها بـزءا مـن سلسـلة أنشطة تهدف إلى مقابلة حاجات التطوير المهني للإشراف لتربوي.

ومما تجـدر الإشارة إليه هو أن كل الأبعاد الثلاثة المكونة لبرنامج إعداد لمشـرفين التـربويين يمكن أن تحدث معا، وفي آن واحد، وهي في حقيقة الأمر بعـاد يكمـل بعضـها بعضا، لتشكل في النهاية نموذجا لإعداد برنامج المشرفين التـربويين وتأهـيلهم للمـيدان. وقد لخص داريش (Daresh) أفكاره حول التطوير المهني للمشرفين التربويين بالشكل التالي:



إن التأكـيد علـى بُعـد الـتكوين الذاتي كجزء أساسي في برنامج إعداد المشرفين التربويين قبل الخدمة ينطلق من الافتراضين التاليين:

- الافتـراض الأول: هـو أن المشرف التربوي المبتدئ يمتلك فرصة واسعة للعمل الإشرافي أكثر من كونه مقيّداً بالاستجابة أو ردود الفعل على بعض المشكلات المستهلكة لمعظم وقته الرسمي، حيث أن المشرف التربوي يجب أن يخصـص وقتاً كافياً للنظر في أولوياته الشخصية، والتي تنعكس إيجاباً على ميدان التربية والتعليم.
- الافتـراض الثانـي: هـو أن المتعلمين الكبار يحتاجون إلى طرق أخرى مغايـرة للطريقة التقليدية التي تقدمها الجامعات، من خلال عرض عدد من المقـررات الأكاديمـية المبنـية علـى تلقـين المتعلمين حقائق ومعارف ومعلومات.

وبالـرغم مـن المـزايا العديـدة لبعد التكوين الذاتي في التطوير المهني للمشـرفين التربويين، إلا أنه لا يخلو من العيوب والنواقص. ومن أعظم العقبات التـي تواجه فكرة التكوين الذاتي وتطبيقها هي حين يتم تطبيق هذه الفكرة لوحدها، وبمعـزل عـن الأبعـاد الأساسـية الأخرى. حيث يقترح بعض المغالين إقصاء الجامعـات تمامـاً من عملية تحسين برامج إعداد المشرفين التربويين وتطويرها، وتسـليم مهمـة التدريب بالكامل إلى الممارسين الميدانيين. وفي الحقيقة فإن ربط المـتدرب الجديـد بالواقـع والممارسات الميدانية بشكل كامل يفقده تعلم المبادئ والأفكار النظرية الأساسية للإشراف التربوي، ويؤثر سلباً على البحث العلمي في مجـال الممارسات الإشرافية. كما يجب التذكير هنا بأن فكرة التكوين الذاتي هي إضافة رائعة لبرامج إعداد المشرفين التربويين الحالية، وليست بديلاً عنها.

ويلاحـظ مما تقدم أن عملية الارتقاء بالواقع التربوي إلى المستوى المأمول

...يس بالأمـر البسيط، بل هي في غاية التعقيد، بالنسبة للقيادات الميدانية عموماً، ...شـرفين التربويين على وجه الخصوص. وأن تنمية المشرفين التربويين علمياً ...هنيا يمثل حجر الزاوية للممارسات الميدانية في بلوغ غاياتها السامية. وقد نادي ...ـز ونفـيل (Glanz and Neville) بضـرورة وضع معايير قومية شاملة لإعداد ...شرفين التربويين، ومن مبررات وضع تلك المعايير القومية الشاملة ما يلي[١]:

) إقناع أفراد المجتمع (العاديين) بدور المشرف التربوي وأهميته المهنية.
) تصـميم بـرامج إعـداد المشـرفين التـربويين وفق احتياجات المشرفين الشخصية والمهنية.
٣) مـنح إجازة أو ترخيص للبرامج المهنية من جهة رسمية معترف بها يمكن أن تسـهم في البناء المهني للمشرفين التربويين على الصعيد المحلي و/أو القومي.
٤) التأكـيد على مبدأ معمول به منذ عقود من الزمن، ويحظى بالدعم والتأييد مـن قيادات المنظمات المهنية، فضلاً عن أن هذه المعايير لا تتعارض مع المنطق السليم.
٥) لخدمة وحماية العمل المهني في مجال الإشراف التربوي ودعمه.
٦) معظـم نـتائج الدراسـات التربوية في هذا المجال، تؤكد على أهمية بناء معايير قومية في توجيه برامج الإعداد التربوي.

ويـرى داريش [٢] (Daresh) أن الإعداد المهني للمشرف التربوي بالولايات المتحدة الأمريكية مر بثلاث مراحل هي:

١) مـرحلة ما قبل ١٩٨٧م، خلال هذه المرحلة تمنح فرصة ممارسة الإشراف

(1) Glanz, J. and Neville R.F.: "Educational Supervision: Perspectives, Issues, and Controversies" Christopher-Gordon Publishers, Inc. Norwood, MA. 1997, pp. 175-185.
...resh, J. Supervision as a proactive process. Waveland Press, Inc. Illinois, 1989, pp. 269-270

التربوي لمن توافرت لديه الشروط التالية:

- خدمة لا تقل عن ثلاث (٣) سنوات في مجال التدريس.
- الحصول على درجة الماجستير في أي مجال تربوي.
- دراسة مقرر في مجال المناهج العامة.
- دراسة مقرر في مجال الإشراف التربوي.
- الحصول على تدريب ميداني.

٢) المرحلة الحالية، خلال هذه المرحلة تمنح فرصة ممارسة الإشراف التربوي لمن توافرت لديه الشروط التالية:

- الحصول على تدريب في مجال تحليل التدريس.
- الحصول على تدريب في مجال تقويم المعلمين والتلاميذ.
- الحصول على تدريب في مجال تنمية المعلمين والعاملين الآخرين في الميدان.
- الإلمام بأساليب تعليم الكبار.
- الحصول على تدريب عالٍ في مجال كيفية استخدام الأنماط الإشرافية المتنوعة.
- الحصول على درجة عملية عليا في مجال الإشراف التربوي.

٣) المرحلة المستقبلية: يتوقع في المستقبل أمران أساسيان هما:

- إضافة شروط وضوابط للعمل في مجال الإشراف التربوي.
- الاتجاه إلى تمهين الإشراف التربوي، بحيث لن يسمح بممارسة الإشراف التربوي إلا لمن توافرت لديه مواصفات عالية ومقبولة معتمدة من جهات ذات اختصاص وصلاحية كاملة في البت في مثل

هذه المجالات.

وهنا ينبغي التأكيد على ضرورة بناء برامج إعداد المشرفين التربويين وفق ضوابط وشروط منها:

١) ضرورة أن تكون أهداف برامج إعداد المشرفين التربويين محددة بشكل واضح.
٢) ضرورة أن تصمم برامج إعداد المشرفين التربويين في ضوء احتياجات المشرفين الشخصية والمهنية.
٣) أن تراعي برامج إعداد المشرفين التربويين أسس تعليم وتعلم الكبار.
٤) أن يتوافر في مناهج إعداد المشرفين التربويين الترابط المنطقي والتكامل بين موضوعاتها.
٥) يجب أن تكون مناهج إعداد المشرفين التربويين مبنية على عمليات التعليم والتعلم.
٦) يجب أن توثق العلاقة بين النظرية والتطبيق من خلال إتاحة الفرصة للمشرفين التربويين للوقوف على الواقع الفعلي لميدان التربية والتعليم.
٧) يجب أن تكون روح المشرفين التربويين وطموحاتهم هي الموجه إلى تحقيق أهداف برامج إعداد المشرفين التربويين.
٨) يجب النظر إلى برنامج إعداد المشرفين التربويين أثناء الخدمة على أنه جزء من منظومة التطوير المهني للمشرفين التربويين.
٩) العمل على اعتماد معايير محلية (أو عربية) كركائز أساسية لإجازة برامج إعداد المشرفين التربويين، ولإذكاء الفكر المهني لدى المشرفين التربويين.
١٠) ضرورة أن تخضع برامج إعداد المشرفين التربويين بشكل دوري إلى

تقويم شامل، بغرض تحسين تلك البرامج وتطويرها.

تطوير أداء المشرف التربوي وتحسين مستواه المهني:

يمكن تطوير مستوى أداء المشرف التربوي وتنمية قدراته وإمكاناته من أجل تحقيق التغيير المطلوب في الأفراد والمؤسسة التربوية، وذلك من خلال الخطوط العريضة التالية:

أولاً: وضع خطة قصيرة الأجل يتم من خلالها الآتي:

١) وضع ضوابط ومعايير علمية دقيقة وواضحة لاختيار المشرفين التربويين، تتم من خلال استخدام اختبارات ومقابلات شخصية مقننة، يراعى فيها ما يلي: السمات الشخصية والمهنية، المستوى العلمي والتربوي، مستوى التفكير التجريدي، مستوى الرضا عن مهنة التعليم بعامة والإشراف التربوي بخاصة ... وغير ذلك.

٢) تزويد المرشح قبل التحاقه بالإشراف التربوي بالكفايات الإشرافية الأساسية للمشرف التربوي، من خلال انخراطه في برنامج تدريبي، أو ورشة عمل.

٣) العمل على تطبيق مبدأ مشرف تربوي تحت التجربة لمدة فصل دراسي أو أكثر، بقصد التأكد من مدى صلاحيته للعمل في مجال الإشراف التربوي.

٤) إلزام كل مشرف تربوي يعمل في الميدان بالالتحاق ببرنامج تدريبي، كي يتعرف على مبادئ الإشراف التربوي وأهدافه وأنماطه وأساليبه الحديثة، وذلك وفق خطة زمنية محددة.

٥) إتاحة الفرصة للمشرفين التربويين للالتحاق بالجامعات، للحصول على درجات علمية عليا ودبلومات متخصصة في حقول التربية المتنوعة، شريطة أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

) تقويم أداء المشرف التربوي وممارساته الميدانية في ضوء عدة عناصر من أهمها: نوع البرامج التدريبية التي اجتازها، نوع الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي حضرها، مدى الإسهام في إجراء الأبحاث والدراسات الميدانية، طبيعة القراءات المتخصصة في المجال العلمي والتربوي.

ثانياً: وضع خطة طويلة الأجل يتم من خلالها:

تزويد الميدان بكفاءات بشرية مؤهلة تأهيلاً أكاديمياً عالياً في مجالات التربية المختلفة مثل: المناهج العامة وطرق التدريس، الإدارة والتخطيط التربوي، الإشراف التربوي، القياس والتقويم، التدريب التربوي، اقتصاديات وتمويل التعليم، وسائل وتقنيات التعليم، التربية الخاصة. وإحلال أصحاب الكفاءات العلمية العالية (دبلوم تربوي عال، ماجستير، دكتوراه) محل القوى البشرية الحالية الموجودة على رأس العمل في مجال الإشراف التربوي، وذلك وفق خطة عشرية أو عشرينية، يتم تطبيقها تدريجياً، بحيث لا تؤثر سلباً على سير العملية التعليمية.

والخطة طويلة الأجل يجب أن ترسم لنا ما ينبغي أن يكون عليه الإشراف التربوي مستقبلاً، وتنأى بنا بعيداً عن مشكلة ترقيع الإشراف التربوي الحالي وممارساته، وتسعى إلى حلول جذرية.

تمهين الإشراف التربوي:

من الحلول الجذرية لواقع الإشراف التربوي العربي عموماً، والسعودي على وجه الخصوص، أن تتبنى الجهات الرسمية المسؤولة عن الإشراف التربوي خططاً طويلة الأجل في تمهين الإشراف التربوي الذي يمنح بموجبه المشرف التربوي رخصة رسمية لممارسة العمل الإشرافي، وفق شروط وضوابط شخصية ومهنية وعلمية دقيقة وواضحة. ومن أهداف تمهين الإشراف التربوي:

١) الارتقاء بالمستوى المهني والعلمي للمشرف التربوي.

٢) الأخذ بمبدأ التعلم مدى الحياة المهنية.

٣) تخليص الإشراف التربوي من المشرفين التربويين غير الأكفاء.

٤) السماح للكفاءات البشرية المتميزة بالخدمة في مجال الإشراف التربوي.

٥) تقديم أفضل الخدمات للعاملين في الميدان ولمهنة التعليم.

٦) تشجيع المشرف التربوي على تطوير قدراته وإمكاناته من خلال: إجراء الأبحاث الميدانية، حضور المؤتمرات والندوات العلمية والمهنية ذات العلاقة بالإشراف التربوي، الانخراط في برامج التدريب وورش العمل، الاطلاع على المطبوعات الحديثة في مجال الإشراف التربوي، الالتحاق ببرامج الدراسات الجامعية العليا ... الخ.

٧) تقديم تغذية راجعة للمؤسسات التربوية المعنية بإعداد المشرفين التربويين وتدريبهم.

٨) رفع مستوى تحصيل الطلاب العلمي، وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم الخلاقة.

شروط وضوابط منح رخصة عمل في مجال الإشراف التربوي السعودي:

١) ينبغي أن يحصل المرشح، للعمل في مجال الإشراف التربوي، على درجة مقبولة في الاختبار المقنن للمشرفين التربويين، الذي أعدته لجنة متخصصة، بتكليف من وزارة التربية والتعليم عام ١٤٢٣هـ. وقد بني هذا الاختبار المقنن في ضوء الكفايات الأساسية للمشرفين التربويين، وتتكون الكفايات الأساسية للمشرفين التربويين من تسعة (٩) كفايات رئيسية، ويشتق منها مائة وثلاث عشرة (١١٣) كفاية فرعية. وتعد حركة الكفايات من الاتجاهات الحديثة في إعداد المشرفين التربويين وتأهيلهم مهنياً.

٢) يتعين على كل مشرف تربوي الحصول على ترخيص جديد للاستمرار في

عمله الإشرافي كل خمس (٥) سنوات، ومن لم يتمكن من تحقيق ذلك يصبح غير مناسب للعمل الإشرافي.

) يجب على المشرف التربوي، الراغب في الاستمرار في عمله، القيام بالآتي:

أ) الجلوس لأداء الاختبار المقنن للمشرفين التربويين، والحصول على درجة مقبولة.

ب) الانخراط في أنشطة تربوية مكثفة ذات علاقة بنموه المهني.

ويقصد بالأنشطة التربوية ما يلي: المناهج الدراسية، طرق التدريس وأساليبه العامة والخاصة، الإدارة التربوية والتخطيط، علم نفس الكبار وتغيير السلوك والممارسات، نظريات التعلم، الاتصال التربوي، العلاقات الإنسانية، ماهية الإشراف التربوي: فلسفته، أهدافه، أساليبه، أنماطه، وتطبيقاته الميدانية، التقويم التربوي؛ نظم التعليم، سياسة التعليم، تمويل التعليم واقتصادياته، التدريب أثناء الخدمة، تقنيات التعليم، وغير ذلك من أنشطة تربوية ذات علاقة بمهام المشرف التربوي وأدواره المتوقعة.

٤) ينبغي على المشرف التربوي، الراغب في الاستمرار في عمله، أن يضع خطة خمسية متكاملة لنموه المهني والعلمي، تنسجم مع خطط التنمية المهنية العامة.

٥) تمنح رخصة الاستمرار في العمل للمشرف التربوي، إذا حصل على مائة (١٠٠) نقطة نمو مهني على الأقل خلال خمس (٥) سنوات عمل في مجال الإشراف التربوي. ويمكن حساب النقاط على النحو التالي: كل ساعة دراسية (٥٠ دقيقة) = نقطة نمو مهني واحدة.

إجراءات إدارية وتنظيمية لمنح رخصة عمل للمشرف التربوي:

١) تشكيل لجنة مركزية برئاسة المدير العام للإشراف التربوية، وعضوية عدد من المتخصصين التربويين والتربويات التابعين لوزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي، تقوم هذه اللجنة بما يلي:

أ) رسم السياسات والأهداف العامة والخاصة لعملية منح رخصة العمل في مجال الإشراف التربوي، ومراجعتها بشكل دوري بقصد المواكبة والتطوير المستمر.

ب) الإشراف على جميع أعمال اللجان الفرعية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية ومتابعة أعمالها.

ج) إصدار دليل يتضمن إرشادات وضوابط وشروطاً خاصة بمنح رخصة العمل في مجال الإشراف التربوي. وأن يتم إقرار الدليل والعمل به، بعد إبداء الرأي فيه من خلال إقامة ندوة علمية يدعى لها نخبة من المختصين والمختصات والمسؤولين والمسؤولات عن سير العمل التربوي بالمملكة.

د) تصميم استمارات خاصة بطلب الالتحاق بالعمل الإشرافي، وأخرى خاصة بتجديد رخصة الاستمرار في العمل الإشرافي.

٢) تشكيل لجنة فرعية في كل إدارة تعليمية برئاسة مدير التعليم، وعضوية عدد من أصحاب وصاحبات الخبرة والمعرفة، وتوكل لهذه اللجنة المهام التالية: استقبال الطلبات، والتأكد من صحة الوثائق، وحساب نقاط النمو المهني، وتقديم الاختبار المقنن للمشرفين التربويين، ورصد درجاتهم، وإصدار التوصيات المناسبة ورفعها لرئيس اللجنة المركزية، من أجل اتخاذ القرارات المناسبة في ضوء القواعد والضوابط المنظمة لهذا العمل.

بعد أن تتخذ اللجنة المركزية القرارات المناسبة في جميع الحالات المرفوعة لها، تقدم كشفاً بالنتائج النهائية لجميع المتقدمين للمسابقة، وتزود اللجان الفرعية في إدارات التعليم المعنية بصور منها. وتقوم اللجان الفرعية بدورها بتزويد المتقدمين للمسابقة جميعاً بصور من النتائج النهائية.

تحديد فترة زمنية معلومة سنوياً تستقبل فيها طلبات المرشحين الجدد للإشراف التربوي، وطلبات المشرفين التربويين الراغبين في تجديد رخصهم للعمل في مجال الإشراف التربوي.

خطوات إجرائية في تنفيذ مشروع تمهين الإشراف التربوي:

إن اتساع الرقعة الجغرافية للمملكة العربية السعودية تجعلنا حذرين إزاء تعميم التجارب التي تحتاج إلى قدرات وإمكانات مادية وبشرية عالية. كما أن تنفيذ المشروع المقترح يحتاج إلى بيئة تربوية تعليمية ثرية، مثل: المكتبات العامرة بالكتب والمؤلفات والدوريات، وإقامة الندوات والمؤتمرات واللقاءات العلمية والتربوية، وتقديم البرامج التدريبية والدرجات العلمية وغير ذلك. وعليه فإن المشرف التربوي سوف يواجه صعوبات حقيقية في المناطق النائية والبعيدة عن مثل هذه الخدمات. وبناء على ما تقدم، نرى الآتي:

١) تطبيق المشروع المقترح على نطاق تجريبي محدود، وبعد مضي فترة زمنية كافية يتم تقييم التجربة والحكم على مدى صلاحيتها للنظام التربوي السعودي. وإذا جاءت نتائج التجربة سلبية فينبغي علينا البحث عن أفكار جديدة أخرى قد تسهم في تحسين ممارساتنا الإشرافية. أما إذا كانت نتيجة التجربة إيجابية فيمكن تعميمها على بيئات مشابهة لبيئة التجربة بشكل تدريجي، ووفق خطة زمنية محددة وواضحة.

٢) نظراً للتباين بين مناطق المملكة العربية السعودية، من حيث توافر

الإمكانات المادية والبشرية، فإننا نرى تصنيف إدارات التعليم بالمملكة إلى ثلاثة مستويات هي كما يلي:

- إدارات تعليميـــة ثـــرية بإمكاناتهـــا الماديـــة والبشرية، وتعرف هذه الإدارات بالرمز (أ).
- إدارات تعليمـــية متوسطة الثراء بالنسبة لإمكاناتها المادية والبشرية، وتعرف هذه الإدارات بالرمز (ب).
- إدارات تعليمية أقل ثراء بالنسبة لإمكاناتها المادية والبشرية، وتعرف هذه الإدارات بالرمز (ج).

ويطلـــب من كل تصنيف من التصنيفات الثلاثة (أ، ب، ج) عدد معين من نقـــاط النمو المهني تتناسب مع إمكاناته المادية والبشرية، كأن يُطلب من الإدارات التعليمـــية (أ) الثـــرية كالرياض مثلاً مائة (١٠٠) نقطة نمو مهني كحد أدنى لكل خمـــس سنوات عمل في الإشراف التربوي، في حين يُطلب من الإدارات التعليمية (ب) متوسطة الثراء ثمانون (٨٠) نقطة نمو مهني على الأقل خلال خمس سنوات عمـــل في مجال الإشراف التربوي. أما الإدارات التعليمية (ج) المصنفة على أنها الأقـــل ثراء فيُطلب من مشرفيها التربويين ستون (٦٠) نقطة نمو مهني لكل خمس سنوات عمل في مجال الإشراف التربوي.

وإذا وجد هذا المشروع طريقه إلى التنفيذ، فإنني أرى أهمية السعي الجدي إلـــى التقليل من التفاوت بين التصنيفات الثلاثة، بشكل تدريجي، ووفق خطة زمنية واضحة.

ستشراف مستقبل الإشراف التربوي:

أصبح من البديهيات لدى المهتمين والمتخصصين والباحثين في مجال التربية لتعليم أن تشتق الأهداف وتصمم البرامج والمناهج الدراسية في ضـــوء فلســـفة مجتمع وتوجهاته الفكرية والقيمية. ومن المعروف أن التربية لدى العالم الغربـــي موما تنطلق من رحم الفكر الديموقراطي الذي يمنح الفرد مساحة من الحرية في تعبير عن رأيه والمشاركة فـــي اتخـــاذ القـــرارات. ويـــرى أصـــحاب الفكـــر ديموقراطي ضرورة عدم تقييد حرية الأفراد، أو التقليل من شأنهم في أي نشـــاط ن الأنشطة المختلفة. وعليه فإنهم يرون أن الفكر الذي لا ينسجـــم مـــع مبـــادئ ديموقراطية يمثل خللاً في فلسفة التربية وتوجهاتها، لأنهم يتخـــذون مـــن الفكـــر ديموقراطي معياراً أساسياً في قياس مستوى التربية وجودتهـــا النوعيـــة. وممـــا يزعج أصحاب الفكر الديموقراطي نتائج البحث العلمي التي تدعو إلى تقييد حرية لتلاميذ والعاملين في مجال التربية والتعليم مثل:

- الدعوة إلى تدريس المهارات الأساسية للتلاميذ (3Rs).
- الدعوة إلى التعليم المباشر والإشراف المباشر.
- تقويم التدريس الصفي.
- الانضباط الصفي والإدارة الصفية.
- تقويم التلاميذ والمعلمين ومتابعة أدائهم.
- أساليب الملاحظة المباشرة لسلوك المعلم في حجرة الصف.
- استثمار الوقت المخصص للتعليم بشكل كامل.
- زيادة ساعات اليوم الدراسي.
- إطالة العام الدراسي.

- تصميم مقاييس واختبارات عامة لمنح الشهادات والتراخيص المهنية.

إن عـــدم انسجام نتائج البحث في مجال الإشراف التربوي أحياناً مع الفكر الديموقراطـــي دفع بعض المفكرين إلى المجاهرة بالدعوة إلى إلغاء نظام الإشراف التـــربوي تماماً، لكونه لا يتماشى مع الفلسفة العامة لنظام التعليم وتوجهاته. وهذا الصراع القائم بين الديموقراطيين وبين أصحاب الفكر العلمي، أكده الكتاب السنوي لجمعية تطوير المناهج والإشراف التربوي (ASCD) [١] على أنه صراع بين حركة التقدميين الحديثة وحركة التقليديين الجدد. حيث ينزع التقليديون الجدد إلى التركيز علـــى العـــوامل الســـلوكية، في حين يركز أنصار حركة التقدميين المحدثة على التفكيـــر التأملي، الزمالة، ومساندة المعلم والطالب في إيجاد قيمة حقيقية لتفاعلهما مع بعضهما ومع العالم المحيط بهما.

وحين تغلب فكر حركة التقدميين المحدثة (الديموقراطيين) على فكر حركة التقليديين الجدد (العلميين) في عقد التسعينيات من القرن العشرين، نادى ستارات[٢] (Starratt) عـــام ١٩٩١م فـــي لقاء أعضاء مجلس الإشراف التربوي في هيوستن، بإلغاء الإشراف التربوي، لأن ستارات توصل إلى قناعة بأن الممارسات الإشرافية الميدانـــية ظلـــت تســـير بشـــكلها التقليدي وتمارس بأسلوب التفتيش. فكان الدافع الأساســـي لدعـــوة إلغـــاء الإشـــراف التربوي هو الممارسة البيروقراطية لعملية الإشـــراف التـــربوي، وعدم انسجامها مع الفكر الديموقراطي. وفي عام ١٩٩٢م عقـــدت الجمعية الأمريكية للبحث العلمي (AERA) اجتماعها السنوي تحت عنوان

(1) Glickman Carl, ed., Supervision in Transition: 1992 Yearbook of the Association For Supervision and Curriculum Development. (Alexandria, VA: ASCD 1992).
(2) Holland P.E. and Garman N., "Toward a resolution of the Crisis of legitimacy in the Filed of Supervision". J. of Curr. And Supervision. V.16, No.2. Winter 2001, p. 96.

...ا آن الأوان لدفن الإشراف التربوي العيادي"[١]. وكان معظم المشاركين هم من المهتمين والباحثين في مجال الإشراف التربوي، أمثال جلاتهورن وستارات الذين طالمـــا دافعـــوا عـــن الإشـــراف التربوي ودعموه لفترة طويلة من الزمن. وحين واجهـــت فكـــرة إلغاء نظام الإشراف التربوي معارضة، اتجه التفكير نحو عملية تغييـــر مسماه. وفي عام ١٩٩٨م[٢] تم اقتراح مسمى بديل هو: القيادة التربوية أو التطويـــر المهنـــي. كمـــا قدم تقرير خاص بتغيير مسمى "جمعية تطوير الإشراف التربوي والمناهج" ASCD. وأشار التقرير إلى أن ٢٧% من أعضاء إدارة الجمعية يـــرون ضـــرورة تجنب ذكر عبارة الإشراف التربوي في عنوان الجمعية. إلا أن المســـمى القديم الإشراف التربوي Super-vision المكوّن من مقطعين، والدال على النظـــرة المتعالـــية ظل على ما هو عليه دون تغيير. وأصبحت عملية التلازم بين الإشـــراف التـــربوي وتقويم المعلمين مصدر قلق للمعلمين والمديرين والمشرفين التـــربويين وصـــانعي السياســـة التعليمية. واستمر الإشراف التربوي يركز على بيروقراطية تقويم التدريس وتحمل المسؤولية. ويلاحظ هنا تبلور اتجاه قوي يدعو إلـــى المـــزيد مـــن استخدام إشراف الأقران، والإشراف الذاتي، والتقويم الذاتي، والإشـــراف التشـــاركي أو التعاوني وغيرها من الأساليب التي تمنح المعلم حرية أكبـــر بالمشـــاركة فـــي العملية الإشرافية. وجاء هذا الاتجاه كرد فعل للممارسات البيروقراطية في تقويم المعلمين.

ويـــتوقع المهـــتمون فـــي مجال الإشراف التربوي أن تتغير النظرة للمعلم مستقبلاً، ويكون المعلم مشاركاً فعالاً في العملية الإشرافية، ومساوياً في مسؤوليته الإشـــرافية للمشـــرف التربوي، وبذا سوف ينتهي دور المشرف التربوي في كونه

(1) Holland P.E. and Garman N., "Toward a resolution of the Crisis of legitimacy in the Filed of Supervision". J. of Curr. And Supervision. V.16, No.2. Winter 2001, p. 96.
(2) Holland P.E. and Garman N., "Toward a resolution of the Crisis of legitimacy in the Filed of Supervision". J. of Curr. And Supervision. V.16, No.2. Winter 2001, p. 98.

المصدر الوحيد لتقديم النصائح وإصدار الأحكام للمعلم.

إن تصور المستقبل وما سيكون عليه الإشراف التربوي، ينطلق من الماضي مروراً بالحاضر، و "أفضل طريقة يمكن الاعتماد عليها للتنبؤ بالمستقبل هي ملاحظة خطوط الاتجاه في الوقت الحاضر، ... فالجديد يظهر دائماً من رحم ما هو قائم بالفعل"[١]. والمستقبل هو امتداد الحاضر وهو آت لا ريب فيه، بإذن الله تعالى. فالرجوع إلى ماضي الإشراف التربوي وقراءة حاضره بتأنٍ يرشدنا إلى ما ينبغي أن يكون عليه الإشراف التربوي ومستقبله الذي قد يختلف عن واقع الحال، إلا أنه امتداد له. وبعد أن استعرضنا خلال فصول هذا الكتاب ماضي الإشراف التربوي وحاضره، يمكننا هنا تحديد أهم الاتجاهات المستقبلية للإشراف التربوي:

١) واجهت الحركة العلمية التقليدية والحديثة في مجال الإشراف التربوي انتقادات قوية ولاذعة بسبب تأكيدها على مبدأ السيطرة والهيمنة، وتقويم التدريس، ومحاسبة المعلمين والعاملين الميدانيين وتقييد حريتهم من خلال إلزامهم باتباع ضوابط ومعايير قومية ومحلية صارمة ... الخ. وبالرغم من المد الديموقراطي الذي يعيشه عالم القرن الحادي والعشرين، إلا أن تأثير الحركة العلمية في الممارسات الإشرافية سوف يستمر طالما العالم يعيش ثورة علمية تقنية وتكنولوجية.

٢) تعالت الأصوات المنادية بالتخلص من الإشراف التربوي، أو استبدال مسماه، وذلك نتيجة لتلازمه الوثيق مع عملية التقويم. حيث أن التقويم يمثل أحد أهم أدوار المشرف التربوي. وقد أكدت نتائج الأبحاث في مجال الإشراف التربوي بخاصة، والتربية بشكل عام، على وجود علاقة إيجابية

(١) بير، هيدلي. بناء مدرسة المستقبل. تعريب محمد شحات الخطيب ودهان، فادي، مدارس الملك فيصل ١٤٢٣هـ، ص ص ١٣٩-١٤٠.

بين التقويم والتحصيل العلمي للتلاميذ والتطور المهني للمعلمين. عليه يتوقع أن يحتفظ الإشراف التربوي بمسماه الحالي وبدوره في عملية التقويم. ويتوقع أيضاً أن يأخذ تقويم المعلم والعاملين الميدانيين أشكالاً بعيدة عن الممارسة البيروقراطية مثل: تقويم الأقران، التقويم الذاتي، تقويم المرؤوسين، تقويم التلاميذ.

٣) سيادة التنظيم الإداري الرأسي المتسلسل في المؤسسة التربوية شجع المشرف التربوي على ممارسة أسلوب التعالي في علاقته مع المعلمين. وأدت هذه النظرة المتعالية في عملية التواصل والاتصال بين المشرف التربوي والمعلم إلى حرب باردة بينهما، انعكست سلباً على تنمية قدرات المعلمين وعلى مستوى تحصيل التلاميذ العلمي. إلا أن التنظيم الأفقي في عملية الاتصال بين المشرف التربوي والمعلم سوف يسهم مستقبلاً في تأكيد النظرة الشورية "الديموقراطية"، والقضاء على الحواجز النفسية بين الطرفين، بما يخدم العملية التعليمية التعلمية، ويحقق أهدافها. ومما يعزز النظرة الشورية في العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم، استخدام أنماط إشرافية حديثة مثل: الإشراف التعاوني، الإشراف التشاركي، الإشراف الذاتي، إشراف الأقران، الإشراف غير المباشر.

٤) الإشراف التربوي العيادي هو من أكثر أنماط الإشراف التربوي استخداماً في أمريكا خاصة، ويقوم هذا الإشراف على افتراض أن تطوير نظام التعليم مرهون بتحسين تدريس المعلم داخل حجرة الصف. في حين أكدت نظريات التنظيم على أن تحسين مستوى أداء المعلم يبدأ من تغيير التنظيم العام وتطويره. وللنظرة الكلية أنصار وقناعات، كما أن لأصحاب النظرة الجزئية (السلوكيين) أنصار وقناعات، والاختلاف بين النظرتين له تاريخ

طويل. وبعبارة أخرى هناك فريق يرى أن الإصلاح يبدأ من الجزء إلى الكل، وفريق آخر يرى أن عملية الإصلاح تبدأ من الكل إلى الجزء. ومما يدعم فلسفة بدء الإصلاح من الكل إلى الجزء، هو أن المناخ الثقافي العام للمؤسسة التعليمية له أثر في الممارسات الصفية أكبر من أثر اكتساب المعلم لأسس التدريس. وفي ضوء ما تقدم، يتضح أن هناك اتجاها جديدا يؤكد على الجماعة أكثر من تأكيده على الأفراد، وبالتالي سيتم تطوير الفرد وتنمية قدراته من خلال تفاعله مع الجماعة. وقد دلت نتائج البحث في مجال التدريب والتنمية المهنية إلى أن المتعلمين الكبار يتعلمون كثيرا نتيجة لعلاقاتهم وتفاعلهم مع بعضهم. وعليه فإن سمعة الإشراف التربوي العيادي وهيمنته على الميدان التربوي سوف تتناقص، ليحل محلها تدريجياً أنماط إشرافية أخرى، تهتم بالجماعة أكثر من اهتمامها بالأفراد مثل: الإشراف التطوري، الإشراف بالأهداف، الإشراف المتنوع.

٥) استخدام أسلوب النظم في مجال الإشراف التربوي يمنح المشرف التربوي رؤية واضحة وإدراكاً أشمل للبيئة التنظيمية العامة. وكل نظام يتكون من نظم فرعية، فنظام التعليم يتكون من عدة نظم فرعية، منها على سبيل المثال: نظام الإشراف التربوي. ويتفرع من نظام الإشراف التربوي عدة أنظمة ... وهكذا. والمعادلة الصحيحة هي إذا كان النظام والعاملون فيه يعملون سوياً بفاعلية وكفاءة فإن نمو الأفراد والتنظيم سوف يتحقق. غير أن التركيز على الأفراد بمعزل عن التنظيم أو التركيز على التنظيم بمعزل عن الأفراد لن يحقق الهدف المنشود. والإدراك الشامل للبيئة الإشرافية يتطلب من المشرف التربوي أن يعي المناخات العامة خارج غرفة الدراسة وتوظيفها في خدمة العمليات الإشرافية داخل قاعة الدراسة و/أو خارجها.

وفي ضوء ذلك، سوف يكون للمشرف التربوي دور أكثر فاعلية في تنمية الموارد البشرية وتطوير نظام التعليم. ويتطلب هذا الدور الجديد مشرفاً تربوياً ذا فكر متفتح ومعرفة واسعة بما ينبغي أن يكون عليه نظام التعليم انطلاقاً من إدراكه الشامل لواقع ذلك النظام وقدرات أفراده العاملين وإمكاناتهم.

٦) يتجه الإشراف التربوي إلى التركيز على التنمية المهنية للمعلمين ومديري المدارس وغيرهم، والحد من ممارسة التقويم بأسلوب بيروقراطي، ولأغراض تسيير العمل الروتيني والمتابعة. ففي ظل الممارسات الإشرافية التقليدية، يُنظر للمشرف التربوي على أنه: خبير في حل المشكلات، ومصدر معلومات للمعلمين والإدارة المدرسية، وآراؤه ملزمة للمرؤوسين. أما الاتجاه الحديث بالنسبة للتنمية المهنية فإنه يفرض على المشرف التربوي ممارسة دوره من خلال ما يلي:

- تهيئة بيئة تعليمية تعلمية شورية مرنة مشجعة للمعلم على التطور والنمو المهني.
- النظر للمعلم على أنه إنسان قادر على تحمل مسؤولية تعليم وتطوير نفسه مهنياً.
- النظر للمعلم على أنه أهلٌ للمشاركة الفاعلة في ممارسة الإشراف التربوي الذاتي، والإشراف التربوي التعاوني.
- حث المعلم على أهمية استخدام التفكير التأملي والتفكير الناقد أثناء أدائه لعمله.
- بناء ثقة المعلم بنفسه وبزملائه وبكل من يعمل معه.

ومن هذا المنظور سوف يكون المعلم شريكاً حقيقياً للمشرف

التـربوي فـي الممارسـات الإشـرافية عموماً، وفي التنمية المهنية للمعلمـين علـى وجه الخصوص. ويتوقع أن تتزايد مساهمات المعلم الميدانـية ومسـتوى رضاه عن العمل، وتنعكس إيجاباً على شخصية المتعلمين وحصيلتهم العلمية.

٧) التخطـيط المبنـي على رؤى واضحة لما ينبغي أن يكون عليه الإشراف التـربوي، يحمـي المشرف التربوي من إهدار معظم وقته في ردود أفعال آنـية وغيـر ناضـجة. ليس عيباً أن يستجيب المشرف التربوي لمواقف طارئـة، لكـن العـيب هـو أن يستنفد جميع طاقاته وجهده وجلّ وقته في الاسـتجابة لـتلك المواقف العاجلة، وبمعالجات مرتجلة بعيدة عن التخطيط العلمـي. وكمـا هو معلوم فإن عملية التخطيط تمثل إحدى المهام الأساسية للمشـرف التـربوي. وعلـيه يـتوقع أن يؤدي المشرف التربوي مهامه الإشرافية وفق خطط واضحة، يراعي فيها الاستثمار الأمثل للوقت والجهد والمـال. وأن تكون نظرته ثاقبة لما ينبغي أن تكون عليه العملية التعليمية التعلمية في المستقبل القريب والبعيد. ويتوقع مستقبلاً من المشرف التربوي أن يسهم في رسم السياسات التعليمية، ووضع خطط قصيرة وطويلة المدى لأنشـطة عـدة، مـنها: الـتدريب، تسيير العمل المدرسي، تنظيم الإدارة المدرسـية، علاقـة المدرسـة بالمجتمع المحلي وبأولياء الأمور وبإدارات التعلـيم، معالجـة بعض الظواهر المدرسية السلبية، التنمية المهنية الشاملة للمعلمـين ومديري المدارس وغيرهم. وسوف يسهم هذا التخطيط - بإذن الله- فـي القضاء على النظرة التقليدية للمشرف التربوي على أنه فرد في كتيبة طوارئ تقدم خدمات عاجلة وحلولاً سريعة وغير ناضجة.

١٠) يـتجه الإشـراف التـربوي إلـى تفعيل دور المعلم ومشاركته في العملية

الإشرافية. وجاء هذا التوجه نتيجة لعدة أسباب، ومن أهمها: تخفيف الأعباء الثقيلة الملقاة على عاتق المشرف التربوي. ومن هذا المنظور السلبي أُبتدع مـبدأ تفـويض المعلم بعض صلاحيات المشرف التربوي خاصة ما يتعلق بالـنمو المهنـي. وبغض النظر عن الأسباب التي أدت إلى عملية تفويض المعلم ومنحه بعض صلاحيات المشرف التربوي، فإننا نرى أن هذا التوجه الجديد يمثل خطوة صحيحة باتجاه تحسين التعليم وتطويره. وقد كشف واقع حال الممارسات الإشرافية أن السيطرة على المعلم، وعدم منحه دوراً بارزاً فـي تطوير قدراته المهنية، سوف تحد من قدرته على أدائه لمهامه الموكلة لـه، وقـد تؤثـر سـلباً في العملية التعليمية التعلمية. إن مشاركة المعلم المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات المهمة، والتعلم والتقويم الذاتي، سوف تشجعه على ما يلي:

- تحمل المسؤولية.
- ممارسة مبدأ الشورى "الديموقراطية".
- بـناء ثقـة متـبادلة مع المشرفين التربويين وغيرهم من العاملين في الميدان.
- بناء الرغبة والميل للعمل التربوي.
- الشعور بالحرية والاستقلالية في الفكر والعمل.
- التأكيد على الدوافع الداخلية في أداء العمل، بدلاً من أداء العمل خوفاً من العقاب.

ولكـي يُمنح المعلم فرصة المشاركة في العملية الإشرافية، ينبغي أن يكـون علـى درجـة جـيدة من النمو المهني والشخصي والاجتماعي، وذا مهـارات عالـية فـي توجيه نفسه بنفسه، ويتصف بإدراك ووعي لما يدور

حـوله، وعلـيه، فإن المعلم سوف يكون مشاركاً فعلياً في العملية الإشرافية، ومساوياً في مسؤوليته الإشرافية للمشرف التربوي.

٩) انـتقل الإشراف التربوي من التأكيد على التماثل بين المعلمين إلى تشجيع الاخـتلاف بينهم. في الحقيقة لم تكن ممارسات الإشراف التربوي استثناءً بالنسـبة لحقـول التـربية الأخـرى، فكان المعلم ينظر لتلاميذه على أنهم متشـابهون فـي كـل شيء، وكذا الحال بالنسبة لمصمم المناهج الدراسية والأنشـطة المدرسية. وكانت الإدارة المدرسية تبذل الجهد والوقت الوفير لصـهر جميع الطلبة في بوتقة واحدة. وكان أصحاب الفكر التقليدي يرون فـي التشابه والتماثل بين الأفراد سمة حميدة ينبغي تحقيقها، وقد شاع بين عامـة الناس المثل القائل: "البس ما يلبسه الناس ...". والإشراف التربوي كأحـد حقـول التربية التزم بهذه النظرة، وأصبح المشرف التربوي ينظر للمعلمـين علـى أنهم أفراد متماثلون، وبالتالي فهم يستجيبون لنمط إشرافي واحد بنفس الطريقة. أما التربية الحديثة فترى أن الطلبة يختلفون فيما بينهم فـي أمور لا حصر لها، وعليه أصبح دور المعلم والمدير ومخطط المناهج الدراسـية وغيـرهم يحرصـون علـى مـراعاة الفروق والاختلاف بين المتعلمـين. وتأثـر الإشـراف التربوي بهذا التوجه كثيراً، فبدأ المشرف التـربوي يـدرك أهمـية الفروق والاختلاف بين المعلمين، وأثر ذلك في تطويـر العملـية التعليمـية التعلمية. وأصبح المشرف التربوي يعي أهمية تـنويع الأسـاليب والأنماط الإشرافية لقناعته بأنه لا يوجد أسلوب أو نمط إشـرافي واحد صالح لكل مكان وزمان ولجميع المعلمين. وبناء على ذلك، اسـتحدثت أنمـاط إشرافية جديدة راعت خصوصية المعلمين واختلافاتهم، واهـتمت بإبراز حاجاتهم، واهتماماتهم، وقدراتهم، ومستوياتهم الإدراكية، ومـن تلـك الأنمـاط الإشرافية: نمط الإشراف التربوي التطوري، ونمط الإشراف التربوي المتنوع.

١٠) تطبـيق مبدأ الإشراف التربوي المستمر. أشارت نتائج عدد من الدراسات العـربية والأجنبـية إلـى أن زيارات المشرف التربوي ومتابعته للمعلمين محـدودة جـداً. وإذا كانـت كمـية الإشراف التربوي الذي يقدم للمعلمين وللمـيدان محدودة، فإن نوعيته أشد محدودية. فالمشرف التربوي عموما لا يخصـص وقـتاً مناسباً لتطوير المناهج الدراسية والأنشطة الصفية وغير الصـفية وتحسين عملية التدريس ... الخ. فأصبح الميدان يعاني من فراغ فـي تقديم الخدمات الإشرافية، وبرزت حاجة ملحة لسد هذا الفراغ. ونجم عـن ذلـك استحداث أنماط إشرافية تمنح المعلمين فرصة تطوير ذواتهم، ومسـاعدة زملائهـم أطلق عليها: إشراف الأقران، والإشراف التعاوني أو التشاركي، الإشراف الذاتي ... الخ. ويتوقع أن يزداد الاهتمام بهذه الأنماط مسـتقبلاً لـيس لأنها تسد فراغاً فقط بل لكونها تقدم إشرافاً تربوياً مستمراً للميدان بما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية التعلمية برمتها.

وضـعت كارولين سنايدر[١] (Karolyn Snyder) عدداً من الضوابط والمعايير التـي يمكن في ضوئها التعامل مع معطيات المستقبل والاستعداد إلى عالم متغير، مـن خلال إجابتها عن السؤال التالي: ما دور الإشراف التربوي الجديد في عصر التعقـيدات والتغيـرات المتسـارعة، التي تعصف بالعالم المتحضر؟ والضوابط والمعايير هي كما يلي:

١) الاعـتماد على قيادات تربوية ذات رؤى وخيال خصب: حين توجد قيادات

---

(1) Snyder Karolyn J., "What is the new supervisory role in an age of complexity?" Educational Supervision: Perspectives, Issues, and Controversies. Edited by Glanz J. and Neville R., Christopher-Gordon Publishers, Inc. 1997, pp. 310-311.

تربوية واعية ذات رؤى وتطلعات بعيدة لاحتياجات الأفراد والمؤسسات التربوية المستقبلية، سوف توجه العملية الإشرافية إلى أفضل السبل في التعامل مع متغيرات المستقبل.

٢) استخدام التخطيط الستراتيجي: إن الخطة الشاملة لإنجاز رؤية مجموعة العمل تتشكل في ضوء احتياجات الفئات المستفيدة. وهذه الرؤى للمستقبل الجديد تستوجب تقويماً مستمراً لاحتياجات الفئة المستهدفة، من خلال تطبيق نظام إدارة الجودة.

٣) استخدام التفكير المنظم في أداء العمل.

٤) بناء قاعدة معلوماتية: أنشئت قواعد وأنظمة المعلومات لتحديد البيانات والمعلومات والاتجاهات حول: حالات التغيير، اختلاف احتياجات المستفيدين. وتهيئ قاعدة المعلومات جميع البيانات الضرورية لفريق العمل، من أجل إجراء التعديلات المطلوبة على الخطة.

٥) تنمية الموارد البشرية: نظام التطوير الشامل يعزز من قدرات أعضاء فريق العمل في التوقع والاستجابة للمتطلبات الطارئة على رؤى فريق العمل. ويهتم فريق العمل بتطوير الأفراد والمؤسسة التربوية، من أجل تعزيز الأداء. وتصميم البرامج التدريبية سوف يسهم في زيادة كفاءة الأفراد وقدرتهم على مقابلة متطلبات العمل الجديد، ورفع درجة النجاح ومستوى الرضا عن العمل. ويركز فريق العمل على تحسين الوضع الصحي للأعضاء، وتوفير الأمن، وتأمين الرضا الوظيفي.

٦) تقديم خدمات نوعية: تتمثل الخدمات في العمليات، والإجراءات والبرامج المصممة لتحقيق رؤى فريق العمل، وتعكس احتياجات وتوقعات المستهلك. ويمكن قياس مستوى الخدمات المقدمة في ضوء أغراض الرؤية وأهدافها

وتأثيرها على مجموعة المستهلكين.

٧) البحث عن رضا المستهلك: ينبغي جمع معلومات عن المستهلك من عدة مصادر، كما ينبغي أن يستجيب فريق العمل للاحتياجات الطارئة والتحديات الأخرى والتعهد بالتطوير المستمر.

وختاماً، فإن هذه المعايير والضوابط سوف تسهم في مساعدة المعلمين والمشرفين التربويين والقيادات التربوية الأخرى على الاستجابة بطرق جديدة للحياة المعقدة في نظام التعليم، بهدف مقابلة احتياجات الطلبة المتغيرة.

المراجع

المراجع العربية:

ادمـــوند أمدون ونيد فلاندرز، دور المدرس في حجرة الدراسة، ترجمة عبدالعزيز البابطين، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٤٠٦هـ، الرياض.

البابطـــين، عبدالعزيـــز بن عبدالوهاب. "تقويم فاعلية التدريس لطلاب التربية الميدانية بكلية التـــربية – جامعة الملك سعود باستخدام بطاقة توكمان". رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، عدد ٥٨، ١٤١٦هـ – ١٩٩٦م.

البابطـــين، عبدالعزيز عبدالوهاب. "تقدير مستوى مهارات إصغاء الموجهات التربويات اثناء المقابلات الإشرافية مع المعلمات في المدارس المتوسطة العامة للبنات بالرياض". مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عدد ١١ محرم ١٤١٥هـ .

البابطين، عبدالعزيز عبدالوهاب. تقويم فاعلية التدريس لطلاب التربية الميدانية بكلية التربية – جامعة الملك سعود باستخدم بطاقة توكمان. رسالة الخليج العربي، عدد ٥٨، السنة ١٦، عام ١٤١٦هـ .

البابطين، عبدالعزيز عبدالوهاب. قياس أثر تدريب المشرفين التربويين في استخدام الإشراف التـــربوي الـــتطوري (دراسة تجريبية). المجلة التربوية – جامعة الكويت. م٢، ع٣١، ١٩٩٤م.

بالغنـــيم، نعيمة: الممارسات الإشرافية بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية للبنات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤١٠هـ .

بير، هيدلي. بناء مدرسة المستقبل. تعريب محمد شحات الخطيب ودهان، فادي، مدارس الملك فيصل ١٤٢٣هـ، ص ص ١٣٩-١٤٠.

جـــريفث، دانـــيال: نظرية الإدارة، ترجمة محمد منير مرسي وآخرين، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧١م.

الجريوي، خالد عبدالعزيز "تقييم برامج تدريب الموجهين التربويين من وجهة نظر المتدربين"، رسالة ماجستير، قسم المناهج، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض ١٤١٦هـ .

حريري، هاشم بكر. الإدارة التربوية. جامعة أم القرى، مكة المكرمة. ط٢، ١٤٢٣هـ.

حمدان، محمد زياد. "تقييم وتوجيه التدريس"، جدة: الدار السعودية، ١٩٨٤م.

حمدان، محمد زياد. الاتصال في التربية: عناصره وأساليبه ومؤثراته. سلسلة المكتبة التربوية الحديثة السريعة، رسالة ٢٠، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

حمدان، محمد زياد: أدوات ملاحظة التدريس. الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٩٨٤م.

الخطـــيب، رداح وآخـــرون: الإدارة والإشـــراف التربوي. اتجاهات حديثة. الرياض، مطبعة الفرزدق التجارية، ١٩٨٧م.

الـــدويك، تيسير، وآخرون. أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط ٢، عمان، ١٩٩٨م.

ديرانـــي، محمـــد عيد. "الإشراف العيادي" .دراسات تربوية، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، مجلد١، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود بالرياض، ١٩٨٤م.

زكـي، محمـود هاشـم. الجـوانب السلوكية، في الإدارة، ط ٣، وكالة المطبوعات، الكويت ١٩٨٠م.

الزهراني، محمد عبدالله. السلوك القيادي لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود. الرياض، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، ١٤١٣هـ .

السعود، راتب. الإشراف التربوي اتجاهات حديثة، مؤسسة الوراق للخدمات الحديثة، الأردن، ١٤٢٣هـ .

السعود، راتب. الإشراف التربوي اتجاهات حديثة، مؤسسة الوراق للخدمات الحديثة، الأردن، ١٤٢٣هـ .

الشـمخي، حمـزة محمد. الإدارة بالأهداف، مفاهيم ونماذج للتطبيق. المجلة العربية للإدارة. المنظمة العربية للعلوم الإدارية. عمان. المجلد التاسع، العدد الثالث، ١٩٨٥م .

الشـنواني، صلاح، إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية" مدخل الأهداف، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر، الإسكندرية ١٩٨٦م.

صالحة سنقر. "تحديث التوجيه التربوي ومتطلباته"، الإشراف التربوي في الوطن العربي واقعه وسبل تطويره، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس، ١٤٠٤هـ .

الطـويل، هانـي عبد الرحمن: الإدارة التربوية والسلوك النظمي، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ط ٢، ١٩٩٧م.

الطـويل، هانـي عبدالـرحمن: الإدارة التـربوية بحوث ودراسات، عمان، مطبعة التوفيق، ١٩٨٠م.

العاصم، محمد إبراهيم: واقع الإشراف التربوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود،١٤١٦هـ .

عبدالدايم، عبدالله، التربية عبر التاريخ ، دار العلم للملايين، بيروت، ط٤، ١٩٨١م.

عـبدالهادي، حمـدي أمين، الإدارة العامة في الدول النامية، الأصول العلمية وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٠م .

عـبدالوهاب، علـي محمد. "الإدارة بالأهداف: سلسلة التميز الإداري" . القاهرة، مركز وايد سيرفيس للاستشارات والتطوير، ١٩٩٩م .

العرينـي، عـبد العزيز عبد الله :"الكفايات الأساسية لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العـربية السـعودية". رسالة دكتوراه، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض ١٤٢٤هـ .

الغمري، إبراهيم، الإدارة: دراسة نظرية وتطبيقية، الطبعة الثالثة. الإسكندرية، دار الجامعات المصري، ١٩٨٢م .

الكنانـي، ممدوح عبدالمنعم، مدى تحقق التنظيم الهرمي للحاجات عند ماسلو، مكتبة ومطبعة مصر، ١٩٨٧م .

كنعان، نواف. القياد الإدارية، ط٣، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، ١٩٨٥م .

مرسي، محمد منير. الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها. عالم الكتب، القاهرة، ١٤٠٤هـ .

مطـاوع، إبراهيم عصمت، وأمينة أحمد حسن، الأصول الإدارية للتربية، دار الشروق، جدة، ١٩٨٢م .

مكـتب التـربية العربي لدول الخليج العربية، الإشراف التربوي بدول الخليج العربي واقعه
وتطوره، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية، الرياض ١٤٠٦هـ .
نشـوان، يعقـوب. الإدارة والإشـراف التربوي بين النظرية والتطبيق، عمان، دار الفرقان،
١٩٨٦م .
وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب "دورة الموجهين التربويين"،
الرياض، التوجيه التربوي والتدريب، بدون تاريخ .
وزارة التـربية والتعلـيم، مركـز التطوير التربوي، الإدارة العامة للقياس والتقويم، الرياض
١٤٢٣هـــ .

المراجع الأجنبية:

Acheson, K.A., and Gall M.D. Techniques in the clinical supervision of teachers, 2nd
Ed., White plains, NY: Longman. 1987.
Acheson, Keith A. and Gall M.D. "Techniques in the Clinical Supervision of
Teacher". Longman, New York, 1980.
Badiali, B. and J. Levin (April 1984). Supervisors Responses tot eh Survey. New
Orleans (ERIC Document Reproduction Service N. 259 456).
Blake, R.R. and Mouteon J.S. The Managerial Grid. Houston, Tx: Scientific Methods,
1964.
Clough D.B, James T., and Witcher A., "Curriculum Mapping and Instructional
Supervision". NASSP Bulletin, Sept. 1996.
Cogan, Morris, Supervision at the Harvard-Newton Summer School. Mass.: Harvard
School of Ed., 1961.
Cogan, Morris. Clinical supervision. Boston: Houghton Mifflin, 1973.
Cohn Marilyn, and Gellman, Vivian C. Supervision: A Developmental Approach for
Fostering Inquiry in Prescrvice Teacher Education. J. of Teacher Education. No.
2, March- April, 1988.
Cook, Paul. F. and others. Developing supervision skills: Establishing an Effective
Climate, Listening, and Developing Teacher Improvement Plans. New Orleans,
March, 1987, ERIC, No. ED 325 955.
Copeland, Willis D. Student Teacher's Preference for Supervisory Approach. Journal
of Teacher Education. No.2, March-April 1982.
Corcoran, T.B. J.L. (1990) "School Work: Perspectives on workplace Feform" In the
contexts of Teaching in Secondary School. Edited by M.W. McLaughlin, J.E.
Talbert and N. Bascia. New York: Teachers College Press.
Daresh J.C. Supervision as a proactive process wareland press, Inc. Illinois, 1989.
Daresh, John C. "Preparation Programs In Supervision". Handbook of Research on
School Supervision Edited by Firth G. and Pajak E. Simon and Schuster
Macmillan, New York, 1998.
English, Fenwick. "Curculum mapping". Educational Leadership, April 1980.
Fessler, R., and Burke, P.J. Systematic Appraisal of Teacher Performance: A
conceptual supervision-staff Development Model. J. of Curr. And Supervision.
V. 2, No 4. Summer 1987, pp. 381-389.
Firth G.R. and Pajak E.F., "Handbook of Research on School Supervision". Simon
and Schuster Macmillan, 1998.
George H. Litwin and Robert A. Stringer, Jr., Motivation and Organizational Climate
(Boston: Harvard University, Division of Research, Graduate School of
Business, 1968.
Glanz, J. and Neville R.F.: "Educational Supervision: Perspectives, Issues, and
Controversies" Christopher-Gordon Publishers, Inc. Norwood, MA. 1997
Glatthorn, A.A. (1997) "Differentiated Supervision". 2nd Edition. ASCD, Alexandria,
Virginia.
Glickman Carl, ed., Supervision in Transition: 1992 Yearbook of the Association For
Supervision and Curriculum Development. (Alexandria, VA: ASCD 1992).

Glickman, C.D. and Tamashiro, R.T. "Determining one's beliefs regarding teacher supervision". NASSP Bulletin. Dec. 1980.

Glickman, Carl D. "Development Supervision: Alternative Practives for Helping Teacher Improve Instruction" ASCD Alexandria, Virginia 1981.

Glickman, Carl D. and Gordon, Stephen P. "Clarifying Developmental Supervision. Educational Leadership. V. 44. N.8 May 1987.

Goldhammer, Robert, A. and Krajewski, Robert J. Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers (2nd ed.) New York: Holt, Rinehart and Winston. 1981.

Gordon, Stephen P. Developmental Supervision: An Exploratory Studdy of Promising Model. J. of Curriculum and Supervision. ASCD. No.4 Summer, 1990.

Gordon, Stephen P., Perspectives and imperatives: Paradigms, Transitions, and the New Supervision. J. of Curr. And Supervision, V. 8, No. 1, Fall 1992.

Hart, G. (1982). The process of Clinical Supervision. Baltimore, MD: University Park Press.

Hemphill John K. and Coons, A.E. (1957). Development of the Leader behavior description questionnaire. In R.M. Stogdill and A.E. Coons (Eds) Leader behavior: Its description and measurement. (Research Monograph Series No. 88) Columbus: The Ohio State University, Bureau of Business Research.

Henjum, Arnold E. "Recognizing Personality Differences Among Teachers Can Help Supervisors". NASSP Bulletin, Feb. 1984.

Hill, P.T., G.E. Foster, and T. Gendler. (1990). High School with Character. Santa Monica, CA. Rand.

Holland P.E. and Garman N., "Toward a resolution of the Crisis of legitimacy in the Filed of Supervision". J. of Curr. And Supervision. V.16, No.2. Winter 2001.

Hoover, Nora L. and Lawerence, J.O. and Robert, G.C. "The Supervisor, Intern Relationship Interpersonal Communication Skills. J. of Teacher Education. No. 2, March-April, 1988.

Hopkins, Scott, W. and Moore, Kenneth, D., Clinical supervision. Brown and Benchhmark Publishers Madison, Wisconsin, 1993.

Hopkins, W. Scott, and Moore, Menneth D., "Clinical supervision: A Practical Guide To Student Teacher Supervision" WCB Brown and Benchmark, Indianapolis, Indian. 1993.

Hopkins, W.S. and Moore, K., D., Clinical supervision: A Practical guide to student teacher supervision. WM. C. Brown communications, Inc. Indianapolis, Ind. 1993.

House, R.J. and T.R. Mitchell. "Path-Goal Theory of Leadership". Journal of Contemporary Business, 3(1974).

Hoy, Wayne K. and Misken Cecil G. 1988. Educational administration: Theory, research, and Practice (2nd ed.) New York: Random House.

Hunt, D.E. (1971) Matching models in education: The coordination of teaching methods with student characteristics. Toronto, Ontario, Canada: The Ontario Institute for Studies in Education.

Kaplan, Ada Shur, and Sharf, Simha Bassan. "Matching Teacher Characteristics with Supervisory Styles as Reflected in Teacher Efficacy and Satisfaction". Ed. D. Fordham University, 1989, p. 274. (51/08-A: 2584).

Kindsvatter, Richard and Wilen, William. A Systematic approach to improving conference skills. Education Leadership J. April 1981, V. 38, No.7.

Kuhn, Thomas, S., The Structure of Scientific Revolutions, 2nd ed., enlarged (Chicago: The University of Chicago Press, 1970).

Little, J.W. (1988). Assessing the Prospects for Teacher Leadership In Building a professional Culture in Schools edited by A. Lieberman. New York- Teachers College Press.

Marks, Sir James, Stoops, Emery, and King Stoops, Joyce. Handbook of Educational Supervision: A Guide for the Practitioner 2nd. Ed. Boston: Allyn and Bacon 1978.

McCreal, Thomas L., Successful Teacher Evaluation. ASCD, 1983.

McLaughlin,M. W. (1994). "Strategic sites for Teachers Professional Development" In Teacher Development and the Struggle for Authenticity, edited by p.p. Grimmett and J. Neufeld. New York: Teachers College Press.

Mehrabian, A. and Weiner, A. (1966) Non-Immediacy between communication and object of communication and verbal message. J. of consultant psychology, Vol. 30, 1966.

Melucci, Rainer William. Adaptive style and supervisory Effectiveness: A Survey of High School Supervisors and Teachers. Ed. D. Fordham University, 1990, p. 205 (51/11-A:3582).

Mosher, R.L., and Purpel David E. supervision: The reluctant profession. Boston: Houghton Mifflin, 1972.

Pajak, E. (1989C) Identification of Supervisory Proficiencies Project. Athens, GA. University of Georgia.

Pajak, Edward. Clinical Supervidion and Psychological Functions: A New Direction for theory and practice. J. of Curr. And Supervision. V. 17, No. 3, Spring 2002.

Posner K.D. (1985). Field experience: A guide to reflective teaching, New York: Longman.

Reddin, W.J. (1970) Managerial effectiveness. New York: McGraw-Hill.

Sapone, C.V., and Sheeran, T.J.A. Fourht wave model for supervision and Evaluation. NASSP Bulletin. Vol. 75 No. 536 Sept. 1991, p. 68.

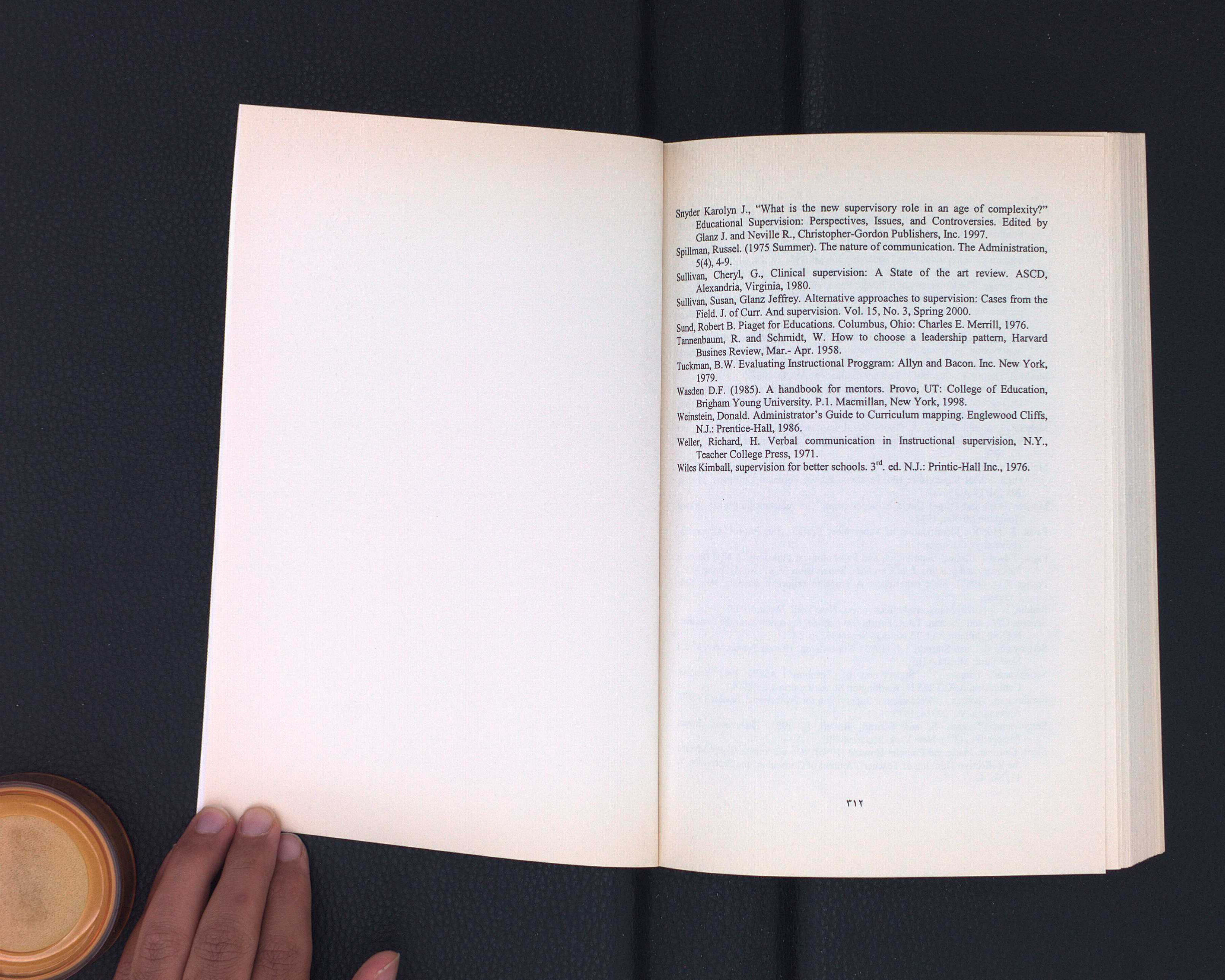
Sergiovanni R.J. and Starratt, T.J. (1993). Supervision: Human Perspectives (5th ed.) New York: McGraw-Hill.

Sergiovanni,. Thomas J. "Supervision of Teaching" ASCD 1982 Yearbook Committee. ASCD 225 N. Washington St. Alexandria Va. 22314.

Sergiovanni, Thomas J., "Professional Supervision for Professional Teacher". ASCD. Alexandria. Va. 22314, 1975.

Sergiovanni, Thomas J., and Starratt, Robert J., 1983. Supervision: Human Perspectives (3rd.). New York. McGraw-Hill.

Siens, Cathrean-Marie and Embeier Howard (1996). "Developmental Supervision and the Reflective Thinking of Teacher". Journal of Curriculum and Supervision. V. 11, No. 4.



Snyder Karolyn J., "What is the new supervisory role in an age of complexity?" Educational Supervision: Perspectives, Issues, and Controversies. Edited by Glanz J. and Neville R., Christopher-Gordon Publishers, Inc. 1997.

Spillman, Russel. (1975 Summer). The nature of communication. The Administration, 5(4), 4-9.

Sullivan, Cheryl, G., Clinical supervision: A State of the art review. ASCD, Alexandria, Virginia, 1980.

Sullivan, Susan, Glanz Jeffrey. Alternative approaches to supervision: Cases from the Field. J. of Curr. And supervision. Vol. 15, No. 3, Spring 2000.

Sund, Robert B. Piaget for Educations. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1976.

Tannenbaum, R. and Schmidt, W. How to choose a leadership pattern, Harvard Busines Review, Mar.- Apr. 1958.

Tuckman, B.W. Evaluating Instructional Proggram: Allyn and Bacon. Inc. New York, 1979.

Wasden D.F. (1985). A handbook for mentors. Provo, UT: College of Education, Brigham Young University. P.1. Macmillan, New York, 1998.

Weinstein, Donald. Administrator's Guide to Curriculum mapping. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986.

Weller, Richard, H. Verbal communication in Instructional supervision, N.Y., Teacher College Press, 1971.

Wiles Kimball, supervision for better schools. 3rd. ed. N.J.: Printic-Hall Inc., 1976.

